This is a digital copy of a book that was preserved for generations on library shelves before it was carefully scanned by Google as part of a project to make the world's books discoverable online.

It has survived long enough for the copyright to expire and the book to enter the public domain. A public domain book is one that was never subject to copyright or whose legal copyright term has expired. Whether a book is in the public domain may vary country to country. Public domain books are our gateways to the past, representing a wealth of history, culture and knowledge that's often difficult to discover.

Marks, notations and other marginalia present in the original volume will appear in this file - a reminder of this book's long journey from the publisher to a library and finally to you.

Usage guidelines

Google is proud to partner with libraries to digitize public domain materials and make them widely accessible. Public domain books belong to the public and we are merely their custodians. Nevertheless, this work is expensive, so in order to keep providing this resource, we have taken steps to prevent abuse by commercial parties, including placing technical restrictions on automated querying.

We also ask that you:

+ *Make non-commercial use of the files* We designed Google Book Search for use by individuals, and we request that you use these files for personal, non-commercial purposes.

+ *Refrain from automated querying* Do not send automated queries of any sort to Google's system: If you are conducting research on machine translation, optical character recognition or other areas where access to a large amount of text is helpful, please contact us. We encourage the use of public domain materials for these purposes and may be able to help.

+ *Maintain attribution* The Google "watermark" you see on each file is essential for informing people about this project and helping them find additional materials through Google Book Search. Please do not remove it.

+ *Keep it legal* Whatever your use, remember that you are responsible for ensuring that what you are doing is legal. Do not assume that just because we believe a book is in the public domain for users in the United States, that the work is also in the public domain for users in other countries. Whether a book is still in copyright varies from country to country, and we can't offer guidance on whether any specific use of any specific book is allowed. Please do not assume that a book's appearance in Google Book Search means it can be used in any manner anywhere in the world. Copyright infringement liability can be quite severe.

About Google Book Search

Google's mission is to organize the world's information and to make it universally accessible and useful. Google Book Search helps readers discover the world's books while helping authors and publishers reach new audiences. You can search through the full text of this book on the web at `http://books.google.com/`

Über dieses Buch

Dies ist ein digitales Exemplar eines Buches, das seit Generationen in den Regalen der Bibliotheken aufbewahrt wurde, bevor es von Google im Rahmen eines Projekts, mit dem die Bücher dieser Welt online verfügbar gemacht werden sollen, sorgfältig gescannt wurde.

Das Buch hat das Urheberrecht überdauert und kann nun öffentlich zugänglich gemacht werden. Ein öffentlich zugängliches Buch ist ein Buch, das niemals Urheberrechten unterlag oder bei dem die Schutzfrist des Urheberrechts abgelaufen ist. Ob ein Buch öffentlich zugänglich ist, kann von Land zu Land unterschiedlich sein. Öffentlich zugängliche Bücher sind unser Tor zur Vergangenheit und stellen ein geschichtliches, kulturelles und wissenschaftliches Vermögen dar, das häufig nur schwierig zu entdecken ist.

Gebrauchsspuren, Anmerkungen und andere Randbemerkungen, die im Originalband enthalten sind, finden sich auch in dieser Datei – eine Erinnerung an die lange Reise, die das Buch vom Verleger zu einer Bibliothek und weiter zu Ihnen hinter sich gebracht hat.

Nutzungsrichtlinien

Google ist stolz, mit Bibliotheken in partnerschaftlicher Zusammenarbeit öffentlich zugängliches Material zu digitalisieren und einer breiten Masse zugänglich zu machen. Öffentlich zugängliche Bücher gehören der Öffentlichkeit, und wir sind nur ihre Hüter. Nichtsdestotrotz ist diese Arbeit kostspielig. Um diese Ressource weiterhin zur Verfügung stellen zu können, haben wir Schritte unternommen, um den Missbrauch durch kommerzielle Parteien zu verhindern. Dazu gehören technische Einschränkungen für automatisierte Abfragen.

Wir bitten Sie um Einhaltung folgender Richtlinien:

+ *Nutzung der Dateien zu nichtkommerziellen Zwecken* Wir haben Google Buchsuche für Endanwender konzipiert und möchten, dass Sie diese Dateien nur für persönliche, nichtkommerzielle Zwecke verwenden.

+ *Keine automatisierten Abfragen* Senden Sie keine automatisierten Abfragen irgendwelcher Art an das Google-System. Wenn Sie Recherchen über maschinelle Übersetzung, optische Zeichenerkennung oder andere Bereiche durchführen, in denen der Zugang zu Text in großen Mengen nützlich ist, wenden Sie sich bitte an uns. Wir fördern die Nutzung des öffentlich zugänglichen Materials für diese Zwecke und können Ihnen unter Umständen helfen.

+ *Beibehaltung von Google-Markenelementen* Das "Wasserzeichen" von Google, das Sie in jeder Datei finden, ist wichtig zur Information über dieses Projekt und hilft den Anwendern weiteres Material über Google Buchsuche zu finden. Bitte entfernen Sie das Wasserzeichen nicht.

+ *Bewegen Sie sich innerhalb der Legalität* Unabhängig von Ihrem Verwendungszweck müssen Sie sich Ihrer Verantwortung bewusst sein, sicherzustellen, dass Ihre Nutzung legal ist. Gehen Sie nicht davon aus, dass ein Buch, das nach unserem Dafürhalten für Nutzer in den USA öffentlich zugänglich ist, auch für Nutzer in anderen Ländern öffentlich zugänglich ist. Ob ein Buch noch dem Urheberrecht unterliegt, ist von Land zu Land verschieden. Wir können keine Beratung leisten, ob eine bestimmte Nutzung eines bestimmten Buches gesetzlich zulässig ist. Gehen Sie nicht davon aus, dass das Erscheinen eines Buchs in Google Buchsuche bedeutet, dass es in jeder Form und überall auf der Welt verwendet werden kann. Eine Urheberrechtsverletzung kann schwerwiegende Folgen haben.

Über Google Buchsuche

Das Ziel von Google besteht darin, die weltweiten Informationen zu organisieren und allgemein nutzbar und zugänglich zu machen. Google Buchsuche hilft Lesern dabei, die Bücher dieser Welt zu entdecken, und unterstützt Autoren und Verleger dabei, neue Zielgruppen zu erreichen. Den gesamten Buchtext können Sie im Internet unter `http://books.google.com` durchsuchen.

Educ
2265
15.5

HARVARD
UNIVERSITY
LIBRARY

Educ 2265.15.5

Harvard College Library

FROM THE

SUBSCRIPTION FUND

BEGUN IN 1858

207 50

Die Anschauung

im

neusprachlichen Unterricht.

Von

Dr. K. A. Martin Hartmann,

Oberlehrer am Kgl. Gymnasium zu Leipzig.

Vortrag,

gehalten am 16. April 1895 auf der Jahresversammlung des Sächsischen Gymnasiallehrervereins zu Chemnitz.

Wien,

Verlag von Ed. Hölzel.

1895.

Educ 2265.15.5

HARVARD COLLEGE
NOV 30 1903
LIBRARY

Subscription fund

Wenn jemals ein Unterrichtsfach eine fröhlich aufstrebende und an fruchtbaren Anregungen reiche Entwickelung durchgemacht hat, so ist es sicher der neusprachliche Unterricht unserer Tage, und der heutige Neuphilolog darf sich glücklich schätzen, dass sein Los in die Jetztzeit hereingefallen ist. So weit wir zurückblicken können in der Geschichte dieses Faches, giebt es keine Periode, die auch nur annähernd die Summe von Fortschritten aufzuweisen hätte, wie sie seit etwa fünfzehn Jahren auf diesem Gebiete zu verzeichnen sind. Viele Aufgaben bleiben noch für die Zukunft übrig, aber der Gesamteindruck drängt sich auch dem flüchtigen Beobachter auf, dass der neusprachliche Unterricht zu unserer Zeit eine unleugbare Wandlung zum Bessern erfahren hat, und dass er eine bedeutende Zukunft erhoffen darf.

Vieles hat zusammengewirkt, um diesen Umschwung herbeizuführen. Das Gefühl für die Unzulänglichkeit der auf Grund der alten Methode gewonnenen Ergebnisse wurde schon in den siebziger Jahren lebhaft empfunden und liess auf Mittel und Wege sinnen, wie man aus dem vorhandenen unbefriedigenden Zustande herauskommen könne. Als allgemeines Ferment wirkte hier wie in anderen Fächern unstreitig die Herbartsche Pädagogik, die schon damals anfing, eine starke Verbreitung zu finden: sie nötigte zu einer strengeren Prüfung der psychologischen Grundlagen des Unterrichts und drängte ganz naturgemäss zu der Frage, ob das bisherige Verfahren im Sprachunterricht der seelischen Beschaffenheit des Lernenden angemessen sei. Hochbedeutsam waren die seit 1873 von Hermann Perthes veröffentlichten Schriften zur Reform des lateinischen Unterrichts, die ja allerdings bei den Kreisen, auf die sie zunächst berechnet waren, wenig Gehör fanden, um so aufmerksamer aber auf neuphilologischer Seite beachtet wurden, und hier besonders zur Erschütterung des Glaubens an die alleinseligmachende grammatische Methode beitrugen. Gleichzeitig etwa entwickelte sich die lautphysiologische Wissenschaft, vertreten durch Namen wie Sievers, Sweet, Trautmann u. a., die zu ganz ungeahnten Ergebnissen führte, und früher oder später auch den Schulunterricht beeinflussen musste. Dazu kam noch die um die achtziger Jahre mit erneuter Kraft einsetzende

Überbürdungsbewegung, deren Wellen aus der Presse und Litteratur in die Landtage und Unterrichtsministerien hinüberfluteten und zu einer Neuordnung des Unterrichts führten, bei der das neusprachliche Element nicht unerheblich verstärkt wurde. In den durch diese ganze Entwickelung vorbereiteten Boden fiel das kühne *Quousque tandem*, das W. Vietor 1882 den Grammatisten entgegenschleuderte, wie ein zündender Schlachtruf, der den Kampf der Geister um die Methode des Sprachunterrichts entfesselte und von mächtiger Wirkung war, in Deutschland und weit über Deutschlands Grenzen hinaus.[1]) Nachdem schon die neuphilologischen Sektionen der Dessauer und Giessener Philologenversammlungen Beschlüsse im Sinne eines reformierten Sprachunterrichts gefasst hatten, wurden namentlich die 1886 in Hannover gegründeten deutschen Neuphilologentage von den Vertretern der Reform zu wirksamer Propaganda für ihre Gedanken benutzt. Neben dem Kampfe aber ging zugleich eine Zeit fruchtbaren Schaffens her, in der sich die Bewegung in positiver, praktischer Arbeit klärte und wertvolle Früchte zeitigte, in einer stattlichen Reihe von Lehrbüchern und Lehrmitteln, die einen grossen Abstand von den Leistungen darstellten, mit denen ein früheres Geschlecht sich zufrieden gegeben hatte. Mag es auch noch immer manche Klassenzimmer geben, in die der belebende Hauch der neuen Zeit noch nicht hereingedrungen ist, so kann man doch schon jetzt mit Bestimmtheit sagen, dass die Tage der alten grammatischen Methode gezählt sind, dass die Zukunft der direkten Methode gehört.

Zwei Wege giebt es hauptsächlich, die von der neuen Methodik auf dem Gebiete des neusprachlichen Unterrichts eingeschlagen worden sind. Man kann sie kurz mit dem Namen *Lesebuchmethode* und *Anschauungsmethode* bezeichnen. Eine grössere Verbreitung hat bis jetzt die erstere gefunden, die von vornherein ein zusammenhängendes Lesestück zu Grunde legt, und dies in Frage und Antwort, in Umformung und freier Wiedergabe so lange durcharbeitet, bis der Schüler es sich wirklich innerlich assimiliert hat. Auf diese Methode, die schon mehrfach und von hervorragender Seite auseinandergesetzt worden ist, soll hier nicht näher eingegangen werden. Dass man sehr erfolgreich mit ihr arbeiten kann, lässt sich trotz der theoretisch dagegen erhobenen Einwände gar nicht bezweifeln, und man braucht nur auf die überaus günstigen von H. Klinghardt damit erzielten und bekannt gegebenen Ergebnisse zu verweisen, die nach der grammatisierenden Methode gar nicht denkbar gewesen wären.

Im folgenden soll nur von Wesen und Bedeutung der *Anschauungsmethode* für den neusprachlichen Unterricht die Rede sein.[2]) Obwohl es

---

[1]) Die skandinavische Gesellschaft für die Verbreitung des reformierten Sprachunterrichts nennt sich Quousque tandem. Vielfach spricht man auch in Skandinavien von der „Quousque-tandem-Methode."

[2]) Über die Methode zu vergleichen: *Ducotterd,* Die genetische Methode auf den neusprachlichen Unterricht angewendet, oder wie kann man Grammatik und Übersetzung, den freien Gedankenausdruck und die Lektüre zu einem einheitlichen und fruchtbringenden System verbinden? In der Zeitschr. f. weibl. Bildung XX. 1892.

schon in älterer Zeit nicht an Vertretern derselben gefehlt hat — namentlich ist hier des Hamburger Institutsvorstehers *Louvier* zu gedenken, der seit 1864 eine Reihe einheitlich auf Grund des Prinzips verfasste französische Lehrbücher veröffentlicht hat[1]) — so hat sie doch nicht von Anfang an auf dem Programm der Reform gestanden. In der oben berührten Schrift Vietors: „Der Sprachunterricht muss umkehren" wird sie nur ganz flüchtig gestreift und nicht gerade empfohlen. „Die mir etwas zweifelhafte Anschauungsmethode" ist alles, was Vietor darüber sagt (S. 35). Seitdem aber ist eine Reihe tüchtiger neusprachlicher Lehrbücher erschienen, die sie zur Grundlage genommen haben, Lehrbücher, die sich zum Teil schon einer grossen Verbreitung erfreuen. Der praktische Neuphilolog muss daher wohl oder übel Stellung zu dieser Methode nehmen und sich fragen, ob und wieweit sie im Unterrichte zu verwerten ist. Die folgenden Bemerkungen, denen vor allem die eigenen Beobachtungen und Erfahrungen des Verfassers im letzten Schuljahre zu Grunde liegen, sollen ein Beitrag zu dieser Frage sein. Eine Erörterung des Gegenstandes dürfte um so mehr angezeigt sein, als die Methode noch keineswegs allgemein gewürdigt wird. Auch jetzt noch giebt es zahlreiche Neuphilologen, die ihre Anwendung auf den neusprachlichen Unterricht im allgemeinen zwar kennen, die sich aber von ihrer Tragweite und Leistungsfähigkeit noch nicht genauer Rechenschaft abgelegt haben. Viele andere stehen ihr noch geradezu abhold gegenüber.

Von vornherein ist darauf hinzuweisen, dafs der Anschauungsunterricht in der neusprachlichen Stunde durchaus nicht dasselbe ist, wie der Anschauungsunterricht in den Elementarklassen der Volksschule. In letzterem handelt es sich um die Schulung des Auges, um die Bildung von Begriffen auf Grund der sinnlichen Anschauung, um die Entwickelung des Denkvermögens und damit Hand in Hand gehend um die Entwickelung des Sprachvermögens. Eine so weitgehende Aufgabe hat der Anschauungsunterricht in der neusprachlichen Stunde natürlich nicht zu erfüllen. Die Begriffe sind bei den Schülern, um die es sich hier handelt, schon vorhanden, und nur darauf kann es ankommen, die Aneignung der fremden Sprache durch das sinnfällige Mittel der Anschauung kräftig zu unterstützen, den Sprechübungen eine anschauliche Grundlage, einen wirklich realen Inhalt zu geben, der mühelos zur Verfügung steht. Ihrem Objekte

---

S. 313—321. 341—350. Ferner: *P. Schild*, Wie muss der fremdsprachliche Unterricht umkehren? In der Schweiz. pädagog. Zeitschr. Jahrg. 1893, Heft VI und Jahrg. 1894, Heft I. (Auch als Separatabdruck bei Füssli in Zürich, 1894.) *Alge*, Die Verwendung von Bildern im fremdsprachlichen Unterricht, in Schw. P. 1894. IV. Vergl. auch *Berlitz*, Méthode Berlitz pour l'enseignement des langues modernes. Nouv. éd. Partie française. 2 vol. Berlin, 1888 und 1889, S. Cronbach.

[1]) Von Louvier angeregt schrieb *Felix Danicher* seine: Französische Schreib-Lese-Fibel. Eléments de conversation, de lecture et de grammaire française. Nach der Methode des Anschauungsunterrichts. Frankfurt a. M., 1867. Hier ist die unmittelbare Anschauung als Mittel zur praktischen Spracherlernung benutzt.

nach lässt sich nun hier eine doppelte Anschauung unterscheiden, die unmittelbare und die mittelbare.

Die unmittelbare Anschauung legt den Sprechübungen das zu Grunde, was dem Lernenden am nächsten liegt, seine Umgebung in der Stadt, wo er wohnt, und in engerem Sinne seine Umgebung in der Klasse, sowie das, was man ihm in der Klasse vorlegt.[1]) Das erstere Stoffgebiet ist an sich wohl denkbar, und wird z. B. dem für Ausländer bestimmten deutschen Elementarkursus zu Grunde gelegt, der in den grossen Ferien d. J. in Jena abgehalten wird. Auch dort ist die Anschauung Grundlage der Sprechübungen, und den Stoff liefert Jena und Umgegend. Für unsere Schulverhältnisse wird ein solches Stoffgebiet im allgemeinen, wenn überhaupt, erst auf einer höheren Stufe in Frage kommen können, während man auf der Elementarstufe naturgemäss lieber die engere Klassenumgebung verarbeiten wird.[2]) Unsere Schulzimmer sind nun zwar, verglichen mit Wohnzimmern, etwas kahl und ärmlich ausgestattet, und man könnte wünschen, dass in dieser Hinsicht mehr Mittel verfügbar wären, immerhin aber bietet auch das Schulzimmer mancherlei Anschauungsstoff dar, der sprachunterrichtlich verarbeitet und von der allerersten Stunde an zu Sprechübungen wenn auch bescheidenster Art verwandt werden kann: Bank, Pult und Wandtafel, Schwamm und Kreide, Thür und Fenster, Buch und Heft, Bleistift und Feder, dazu natürlich auch der menschliche Körper und seine Teile, sowie die Kleidung. Für eine abstrakte Betrachtung mag es trivial erscheinen, solchen Stoff in Frage und Antwort zu verwerten, es ist dies aber doch ein durchaus naturgemässes und psychologisch richtiges Verfahren, bei dem die Sprachbildung in ähnlicher Weise vor sich geht, wie wenn das Kind seine Muttersprache lernt. Hier sind die fremden Worte nicht ein leerer Schall, sondern haben einen sinnfälligen Inhalt. Hier findet eine enge und feste Verknüpfung des fremden Wortes mit dem zu ihm gehörigen Begriffe statt, eine innige Vermählung von Stoff und Form, ganz ohne das störende Dazwischentreten der Muttersprache. Das fremdsprachliche Wort geht hier in gerader und kürzester Linie zum Begriffe, ohne den Umweg durch das muttersprachliche Wort zu nehmen und haftet folgedem mit ganz anderer Festigkeit im Geiste des Schülers. Bei solchem Verfahren haben die Sätze, in denen die Vokabeln auftreten, einen realen Inhalt, der

---

[1]) Vergl. *Wingerath*, Lectures choisies d'après la méthode intuitive. Cologne, Dumont-Schauberg, 1884. 4. éd. 1893. Dazu von demselben Verfasser: Petit vocabulaire d'après la méthode intuitive. 4. éd. 1894.

[2]) Die bei dem Berliner Ferienkursus (28. Dez. 1894 bis 9. Jan. 1895) gemachten Erfahrungen sprechen für Abhaltung derartiger Sprechübungen im geschlossenen Raume. Dr. Lämmerhirt, einer der Teilnehmer, schreibt in den Blättern f. höh. Schulwesen, 1895, S. 46: „Ein Versuch, die Sprechübungen auf einem gemeinsamen Spaziergange, verbunden mit einer Wanderung durch die Museen und die Nationalgalerie zu veranstalten, wurde gleichfalls gemacht. Es wurde indes die Rückkehr zu dem bisherigen Verfahren vorgezogen, der Unterhaltung im geschlossenen Raume, da bei dem erwähnten Ausgange unmöglich alle Mitglieder gleichmässig Gelegenheit finden konnten, Zunge und Ohr zu üben."

sich unmittelbar dem Verständnisse erschliesst. Da giebt es kein mechanisches Vertauschen des fremden Wortes mit dem deutschen Worte, nichts von jenem Verbalismus mit der nur zu oft daraus sich ergebenden Gedankenlosigkeit, zu dem das früher allein herrschende Übersetzungsverfahren leider zu sehr führte.

Aber nicht bloss die obengenannten Dinge lassen sich als Objekte unmittelbarer Anschauung im neusprachlichen Unterrichte benutzen; einem aufmerksamen Beobachter bietet sich daneben auch noch manches andere dar. Wer z. B. dem Schüler Gelegenheit giebt, die Farbenadjektiva in direkter Verbindung mit den gleichzeitig angeschauten Farben selbst zu lernen, also *vert* beispielsweise unter Hinweis auf ein grünes Buch oder auf die grünen Blätter des Baumes, *bleu* unter Hinweis auf eine blaue Krawatte, *noir* in Verbindung mit der Tinte, der erleichtert dem Schüler das Behalten der fremden Worte ganz wesentlich, weit mehr als wer sich begnügt zu sagen: *vert* heisst grün, *bleu* heisst blau, *noir* schwarz. Ebenso lässt sich die Steigerung des Eigenschaftswortes ganz ohne Zuhilfenahme der Muttersprache dadurch behandeln, dass man vor den Augen der Schüler zwei oder mehrere Gegenstände von verschiedener Grösse zusammenstellt und in der fremden Sprache vergleicht. Dass sich Zahlworte sehr zweckmässig in Verknüpfung mit konkretem Anschauungsmaterial einüben lassen, ist allgemein bekannt und wohl schon lange geübt worden. Dasselbe gilt von den persönlichen, hinweisenden und besitzanzeigenden Fürwörtern, die bei rein grammatischer Behandlung bekanntlich grosse Schwierigkeiten machen. Nicht minder ist die unmittelbare Anschauung für das Einprägen der gebräuchlichsten Präpositionen zu verwerten: man braucht nur die durch die Präpositionen ausgedrückten räumlichen Verhältnisse herzustellen, oder wenn sie schon vorhanden sind, zu benutzen, um eine vortreffliche Stütze für das Einprägen dieser Worte zu gewinnen. Ein Schüler, der schon auf der Elementarstufe z. B. die Präpositionen *devant* und *derrière* in einer Reihe direkt auf Anschauung beruhenden Sätzen vorgeführt erhalten und selbst eine Reihe solcher Sätze gebildet hat, besitzt den richtigen Gebrauch dieser Worte ein für allemal.

Auch auf dem Gebiete des Verbums ist Gelegenheit für direkte Sprachbildung unter Anwendung der unmittelbaren Anschauung vorhanden, ganz ohne Vermittelung der Muttersprache. Natürlich ist hier vor allem an die zahlreichen Verba zu denken, die eine Handlung ausdrücken. Man braucht nur die entsprechenden Handlungen unter gleichzeitiger Benennung der Handlung in der fremden Sprache auszuführen oder ausführen zu lassen, so hat man einen Grund für feste Apperception dieser Verba gelegt, und der Schüler wird dann dieselbe Handlung, wenn sie sich wiederum vor seinen Augen abspielt, auf eine an ihn gerichtete fremdsprachliche Frage auch in der fremden Sprache richtig bezeichnen. Solche Verba sind beispielsweise im Französischen: fermer, ouvrir, couvrir, pousser, tirer, compter, voir, entendre, prendre, mettre, être assis, être debout, s'asseoir, se lever u. a. m. Formen wir lève-toi, assieds-toi, levez-vous, asseyez-vous, viens, va und ähn-

liche können schon auf der Elementarstufe durch vielfache Verwendung beim Unterricht zum Verständnis gebracht werden.[1]) Wohl nur ein sehr einseitiger Doktrinarismus könnte raten, die gebräuchlichsten Formen der gebräuchlichsten unregelmässigen Verba von der ersten Stufe grundsätzlich auszuschliessen. Verba wie prendre, mettre und viele andere gehören zum eisernen Bestande einer Sprache und können im ungezwungenen sprachlichen Verkehr gar nicht entbehrt werden.

Wenn die unmittelbare Anschauung auf der ersten Stufe der Sprach-erlernung eine wichtige und ganz unschätzbare Rolle spielt, so soll damit natürlich nicht gesagt sein, dass man auf den oberen Stufen darauf verzichten soll. Im Gegenteil, man kann nur empfehlen, sie bis oben herauf zu verwenden, so oft sich Gelegenheit dazu bietet. Gesetzt, es fehlt einem Schüler auf der oberen Stufe die Bedeutung des Wortes *ineffaçable*, so wird man sie ihm nicht einfach sagen, sondern man nimmt den Schwamm und wischt etwas weg, was an der Tafel steht, indem man dazu etwa sagt: Regardez-moi, j'efface. Qu'est-ce que je fais? — Vous effacez. — Maintenant, wird der Lehrer fortfahren, vous comprenez aussi ce que signifie: ineffaçable, ce qui ne peut pas être effacé. — Das ist anschaulicher Unterricht. Auf diese Weise bleibt man im Rahmen der fremden Sprache und fördert das Sprachvermögen der Schüler mehr, als wenn man ihnen die Bedeutung eines unbekannten Wortes einfach deutsch sagt, was doch nur zu oft in futuram oblivionem geschieht.[2])

Noch sei hier auf eine besondere Form der Verwertung der direkten Anschauung hingewiesen, die sich auf der mittleren und oberen Stufe durch die gelegentliche Vorführung leichter, mit ganz einfachen Mitteln ausführbarer physikalischer Experimente bietet. Das Experiment dient dabei natürlich nicht einem naturwissenschaftlichen Zweck, sondern ist nur Mittel für einen sprachlichen Zweck, indem der Lehrer die verschiedenen Phasen des Experimentes mit Erklärungen in der fremden Sprache begleitet. Geschieht dies in der richtigen Weise, so hat man auch hier die innige Verschmelzung von sinnfälliger Handlung und sprachlicher Form, die für das Erlernen der Sprache so überaus fruchtbar ist. Wer auf diesem Gebiete einmal Versuche machen will, findet geeignetes Material in der bei Velhagen und Klasing unlängst erschienenen *Science amusante* von A. Good, mit Anmerkungen zum Schulgebrauch herausgegeben von G. Ramme.[3])

---

[1]) Verba wie *se lever, s'asseoir* bieten eine treffliche Gelegenheit, der Erlernung des reflexiven Verbums vorzuarbeiten.

[2]) Ein wichtiges Hilfsmittel hierbei für alle Lehrer, die sich im französischen Unterricht der französischen Sprache selbst bedienen, ist das *Dictionnaire de l'Académie française*, wegen der einem jeden Worte beigefügten Begriffsbestimmungen oder Begriffsumschreibungen. Jede Schule, in der nach der neuen Methode gearbeitet wird, sollte dieses Werk besitzen.

[3]) Herr Dr. Groth von der Höheren Töchterschule in Leipzig teilte dem Verfasser kürzlich mit, dass er die in der Pariser „*Illustration*" seit einigen Jahren erscheinende *Science amusante* schon seit längerer Zeit in dem angegebenen Sinne beim neusprachlichen Unterrichte verwertet hat.

Das ist nun allerdings klar, dass die unmittelbare Anschauung allein für das schulmässige Erlernen einer fremden Sprache noch nicht ausreicht; gewisse Anschauungsgegenstände kann man ja auch in unsere Klassen behufs Vornahme von Sprechübungen hereinbringen, aber das hat natürlich seine Grenzen. Und da man anderseits mit der Klasse nicht gut hinauswandern kann in die Welt zum Zwecke des fremdsprachlichen Unterrichts, so wird man darauf bedacht sein müssen, die Welt, in der Form des Bildes, in die Klasse hereinzuziehen. So tritt der unmittelbaren Anschauung als zweckmässige Ergänzung die mittelbare Anschauung zur Seite, die durch das Bild geboten wird, an die man besonders zu denken pflegt, wenn man vom neusprachlichen Anschauungsunterricht spricht.[1])

Die Verwendung des Bildes im Dienste des fremdsprachlichen Unterrichts hat in neuerer Zeit ziemliche Verbreitung gefunden, eine Erfindung unserer Tage ist sie jedoch nicht. Schon Amos Comenius wusste, dass „die Knaben stracks von ihrer Jugend an sich an Gemälden belustigen und die Augen gerne an solchen Schauwerken weiden;“ er hatte eine klare Erkenntnis von der pädagogischen Tragweite des Anschauungsprinzips, und sein Orbis pictus zeigt die praktische Anwendung dieser Erkenntnis. Nicht minder würdigten Rousseau und besonders Pestalozzi den Wert des Anschauungsprinzips, und der letztere kannte sogar schon sehr deutlich die Bedeutung der sinnlichen Anschauung für das Erlernen fremder Sprachen. Basedow machte die Anschauung in seinem Dessauer Philanthropinum zur Grundlage des Unterrichts, und in diesem Sinne wurde auch das Französische dort gelehrt. Man weiss dies besonders aus den von verschiedenen Seiten vorliegenden Berichten über das grosse, öffentliche Examen, das Basedow im Mai 1776 mit seinen Philanthropisten veranstaltete, und zu dem er eine Reihe hervorragender Männer Deutschlands und der Schweiz nach Dessau einlud. Bei diesem Examen wurde auch Französisch geprüft, und als Grundlage der Sprechübungen diente ein vor der Klasse aufgehängtes Frühlingsbild. Prof. Schummel, der in Fritzens Reise nach Dessau ausführlich über das Examen berichtete, spricht sich sehr anerkennend über die französischen Leistungen der Philanthropisten aus, und ebenso Freiherr v. Rochow, der bekannte „märkische Pestalozzi“. Das Verfahren hat sich also schon in älterer Zeit bewährt, es ist nur später in Vergessenheit geraten, und hat in unseren Tagen von neuem sozusagen wieder entdeckt

---

[1]) Das sehr interessante Buch von *H. Graf*, Cours élémentaire de la langue française (Zürich, Höhr & Fäsi, 1893) begründet den ersten Jahreskursus fast ausschliesslich auf die direkte Anschauung, und hält es auch im zweiten Jahre für verfrüht, Bilder wie die der Jahreszeiten zu verwerten. Dafür hat der Verfasser eine Reihe eigener Bilder für seine Methode herstellen lassen, 14 Scenen aus dem Schülerleben, unter dem Titel: La Journée d'un écolier, die in einem kleinen Hefte dem Buche beigefügt sind. Auch wenn man die Bedenken Grafs bezüglich der Jahreszeitenbilder nicht teilt, muss man doch anerkennen, dass die Ausgestaltung der Methode auf der von ihm genommenen Grundlage ein bedeutendes pädagogisches Geschick verrät.

werden müssen. Der früheste Versuch in neuerer Zeit ist das kleine, schon 1858 erschienene, jetzt fast verschollene Buch von *Karl Griep*: La Ville et la Campagne, recueil de mots français avec traduction allemande adaptés à l'explication des tableaux de M. Wilke, Berlin 1858. Der Verfasser desselben bietet im Anschluss an die Wilkeschen Bilder ein sachlich geordnetes Vokabular, und teilt am Schluss eine ausgeführte Probe seiner Methode mit.[1]) Leider starb er, ehe er zum vollen Ausbau seines Gedankens gelangt war. Ein Dezennium später traten zwei der hauptsächlichsten Vorkämpfer und Bahnbrecher auf dem Gebiete des neusprachlichen Anschauungsunterrichts auf: *J. Lehmann* und *Ducotterd.* Des ersteren „Lehr- und Lesebuch der französischen Sprache nach der Anschauungsmethode" mit Bildern ausgestattet, erschien seit 1868 in sechs Stufen, mit dem von Comenius entlehnten Motto: „Nihil est in intellectu quod non antea fuerit in sensu." Das Lehmannsche Unterrichtswerk ist unstreitig eine sehr bemerkenswerte, fein ausgearbeitete Leistung, die in mancher Beziehung vorbildlich gewirkt hat, und deren Spuren man bis in die Lehrbuchlitteratur der neuesten Zeit herein verfolgen kann. Es hat eine beträchtliche Zahl von Auflagen erlebt, und findet noch jetzt, namentlich in Privatinstituten, viel Verwendung. Fast gleichzeitig mit J. Lehmann erschien ein ähnliches Werk von *Ducotterd:* Die Anschauung auf den Elementarunterricht der französischen Sprache angewandt. Nach den Wilkeschen Anschauungsbildern bearbeitet. Wiesbaden 1868. In der neuen, vervollkommneten Bearbeitung der Methode, die Ducotterd zusammen mit Mardner herausgegeben hat (Lehrgang der französischen Sprache auf Grund der Anschauung, 2 Teile), hat auch dieses Buch zahlreiche Freunde gefunden.

Nicht lange nach dem ersten Erscheinen dieser Werke veröffentlichte der Berliner Schulvorsteher *Kuhnow* seinen: Anschauungsunterricht in der französischen Sprache auf Grundlage der Strübingschen Bilder[2]), Berlin, Oehmigke, 1871 (5. Aufl. 1887), worin der Inhalt der Bilder zu kleinen Aufsätzchen verarbeitet ist. An die eben erst genannten Wilkeschen Bilder (Berlin, Wreden) lehnen sich auch die 1874 veröffentlichten „Französischen Sprach- und Sprechübungen" von *Tröger* und *Dietz* an (Breslau, Kern), ferner die 1878 erschienene „Französische Sprachschule" von *Bohm*[3]) (Berlin, Wreden, 3. Aufl. 1892), sodann *Maillard* in seiner „Neuen Methode, die französische Sprache leicht und praktisch zu erlernen" (Dresden, 1886). Das von *Ehretsmann* und *Schmitt* 1885 veröffentlichte „Übungsbuch für den französischen Anfangsunterricht" lehnte sich ursprünglich an die

---

[1]) Dem Verfasser ist dies Buch nur aus Schmitz, Encyclopädie des phil. Studiums der neueren Sprachen 3, 207 bekannt.

[2]) Eine dankenswerte Zusammenstellung der Anschauungsbilder, die für den neusprachlichen Unterricht in Frage kommen können, hat *Flemming* geliefert, in dem Aufsatze: Hilfsmittel für den fremdsprachlichen Anschauungsunterricht, in der Zeitschr.: Die Neueren Sprachen I, 510—519 und 558—564.

[3]) Vergl. *Bohm,* Anleitung zum Gebrauche der französischen Sprachschule, Gera, 1895, Hofmann.

Strübingschen Bilder an, später an die in der Strassburger Druckerei und Verlagsanstalt erschienenen, die nicht nur grösseres Format haben, sondern auch in ihrer Ausführung etwas vollkommener sind.

Was auch im einzelnen die Verdienste der genannten Methodiker sein mögen, — namentlich Lehmann und Ducotterd verdienen besonders hervorgehoben zu werden, — so ist es doch keinem derselben gelungen, die allgemeine Aufmerksamkeit der neusprachlichen Lehrerwelt auf das Verfahren zu lenken. Zum Teil mag das an der Beschaffenheit der verwendeten Anschauungsmittel gelegen haben — die Wilkeschen z. B. sind nur 38 cm hoch und 48 cm breit und daher für grosse Klassen viel zu klein, die bei Winckelmann & Söhne in Berlin erschienenen Strübingschen Bilder sind zwar grösser, 71 : 84 cm, lassen aber sonst sehr viel zu wünschen übrig, — teils mag der Grund darin zu suchen sein, dass die grosse Mehrzahl der neusprachlichen Lehrerschaft an den öffentlichen höheren Schulen Deutschlands in den 60er und 70er Jahren und darüber hinaus noch zu tief im Banne der grammatischen Methode lag, als dass sie die Berechtigung und Zweckmässigkeit eines so gänzlich vom Herkommen abweichenden Verfahrens hätte würdigen können. Erst musste die ganze Reformbewegung einsetzen, wie sie oben in ihren allgemeinen Umrissen gezeichnet wurde, ehe die Anschauungsmethode auf allgemeinere Beachtung rechnen konnte. Das Verdienst, in dieser neueren Zeit den ersten nachhaltigen Anstoss gegeben zu haben, gebührt einem Landsmann Pestalozzis, dem schweizerischen Pädagogen *S. Alge*. Er zuerst kam auf den Gedanken, die Hölzelschen Wandbilder für den französischen Unterricht zu benutzen, und nach erfolgreicher Durcharbeitung der Jahreszeitenbilder mit seinen Schülern veröffentlichte er schon 1887 einen Leitfaden für den ersten Unterricht im Französischen" (St. Gallen, Huber & Co.), der jetzt bereits in 4. Aufl. (1894) vorliegt. Ein durchaus verdienter Erfolg, denn das Buch ist eine sehr tüchtige methodische Leistung, die sich zugleich dadurch empfiehlt, dass sie bei der Stoffbehandlung auch ethische Momente höchst wirksam zur Geltung bringt, und sich nicht nur an den Verstand, sondern auch an Herz und Gemüt des Schülers wendet.

Seitdem Alge die Hölzelschen Jahreszeitenbilder in methodischer Weise dem fremdsprachlichen Unterricht dienstbar gemacht hat, haben dieselben eine ziemliche Verbreitung in diesem Sinne gefunden. Schon durch ihre Grössenverhältnisse — 140 cm lang und 92 cm hoch — sind sie für den Schulunterricht auch in grösseren Klassen sehr geeignet. Es sind ja nicht künstlerische Leistungen im höchsten Sinne des Wortes, und der Lehrer, der sie zum ersten Male an einer höheren Schule einführt, muss darauf gefasst sein, manche kritische Bemerkung seitens seiner Kollegen darüber zu hören. Sind die Bilder doch ursprünglich für den Elementarunterricht entworfen, und der Verleger selbst ist überrascht gewesen, zu finden, dass man sie auch für Zwecke des neusprachlichen Unterrichts verlangte. Zuzugeben ist wohl, dass manche Einzelheiten darauf noch vollkommenerer Behandlung fähig sind, gleichwohl aber muss betont werden, dass besonders

die Gruppierung der einzelnen Teile der Bilder und die ganze Komposition mit grossem Geschick und mit viel pädagogischem Takt gegeben ist, und deshalb namentlich, wie auch mit Rücksicht auf die sehr günstigen Grössenverhältnisse, kann man sie wenigstens für Unter- und Mittelklassen höherer Schulen ganz unbedenklich empfehlen[1]). Als ein besonderer Vorzug gerade der Hölzelschen Wandbilder, den keine der anderen Sammlungen aufweist, verdient hervorgehoben zu werden, dass von der ganzen Reihe derselben auch eine kleine, sehr billige *Handausgabe* erschienen ist, die in den Händen der Schüler ausgezeichnete Dienste leisten kann.

Nach Alge, dessen Buch in Deutschland wenig bekannt geworden zu sein scheint, war es besonders *Ferdinand Schmidt,* der bahnbrechend für die Methode aufgetreten ist und sie noch folgerichtiger als Alge ausgestaltet hat[2]). Seit etwa Mitte der 80er Jahre benutzte er in seinem Unterricht an der Wiesbadener Realschule die Hölzelschen Jahreszeitenbilder, wie man zuerst aus der interessanten Schrift von *Walter,* „Der französische Klassenunterricht" (Marburg, 1888 p. 27) erfuhr, nach ihm Walter selbst am Wiesbadener Realgymnasium. Sein Verfahren mit den Bildern legte Schmidt 1890 in einem Vortrage dar, den er vor der Generalversammlung des hessen-nassauischen Provinzialvereins hielt, woraufhin ihn Direktor Frick in Halle einlud, seine Methode in den Lehrgängen und Lehrproben des näheren darzulegen. Das geschah im Jahre 1890 noch, im 25. Heft der Lehrgänge. 1892 endlich erschien das bekannte „Lehrbuch der französischen Sprache auf Grundlage der Anschauung" von *Rossmann* und *Schmidt* (Leipzig und Bielefeld, Velhagen & Klasing), das jetzt schon in 4. Auflage vorliegt. Das Titelblatt nennt zwei Verfasser, indessen rührt

---

[1]) Sogar bei dem schon erwähnten französischen Ferienkursus in Berlin sind in einzelnen Übungszirkeln die Hölzelschen Wandbilder als Grundlage für Sprechübungen benutzt worden, und die betr. Teilnehmer haben das Verfahren damit „zweckentsprechend und förderlich" gefunden. (Vergl. Blätter f. d. höhere Schulwesen, 1895, März, S. 46.) Man muss Gelegenheit gehabt haben, die Hölzelschen Bilder mit denen anderer Verlagsfirmen zu vergleichen, wie das z. B. bei der vom Verfasser aus Anlass seines Vortrags in Chemnitz veranstalteten Ausstellung von Lehrmitteln zum neusprachlichen Anschauungsunterricht ermöglicht war, um die Vorzüge der Hölzelschen Bilder richtig zu würdigen.

[2]) Noch etwas früher als F. Schmidt trat in Deutschland *A. Dillmann* mit einem auf demselben Prinzip aufgebauten Werke hervor: „Die Anschauung im Bilde in ihrer Anwendung auf den fremdsprachlichen Unterricht, insbesondere auf die praktischen Übungen im mündlichen Ausdruck". Wiesbaden, 1890. Englische und französische Bearbeitung. Dazu ein Bilderatlas von 12 Tafeln (1. Wohnzimmer, 2. Winter, 3. Feldarbeiten im Frühling, 4. Werkstätten, 5. Hausbau, 6. Dorf, 7. Kai, 8. Ernte, 9. Bauernhof, 10. Eisenbahn, 11. Hauptstrasse, 12. Wald). Gleichzeitig mit A. Dillmann veröffentlichte *Th. Goldschmidt* unter dem Titel: „Franske Billedgloser" in Kopenhagen ein Lehrbuch für den französischen Anschauungsunterricht, das einige Jahre später in deutscher Bearbeitung erschien: Bildertafeln für den Unterricht im Französichen. 26 Anschauungsbilder mit erläuterndem Text und einem nach der Wortbedeutung geordnetem Wörterverzeichnis. Leipzig, F. Hirt & Sohn, 1893. Beide Werke sind mit Geschick verfasst, es fehlt ihnen aber die sorgfältige methodische Abstufung vom Leichten zum Schweren, die man bei Alge sowohl als bei F. Schmidt findet.

der Löwenanteil an dem Buche von *F. Schmidt* her, der inzwischen auch ein „Lehrbuch der englischen Sprache“ (Leipzig und Bielefeld, Velhagen & Klasing, 1894) nach denselben Prinzipien herausgegeben hat. Das Schmidtsche Unterrichtswerk, das französische vielleicht in noch höherem Grade als das englische, muss als eine sehr hervorragende Arbeit bezeichnet werden. Es steht durchaus auf dem Boden der neuen Schule und schliesst Übersetzungen aus der Muttersprache in die fremde Sprache grundsätzlich aus: Direkte Einführung in die zu lernende Sprache ohne den Umweg durch die Muttersprache heisst hier die Losung. Erreicht wird dies durch Zuhilfenahme erst der unmittelbaren und dann der mittelbaren Anschauung; für die letztere werden die Hölzelschen Bilder benutzt, erst die der Jahreszeiten, dann die der später erschienenen, die Bauernhof, Gebirge, Wald und Grossstadt darstellen. Diese Bilder sind in dem Buche in kleinen, nichtkolorierten Nachbildungen erhalten, die sich der Verfasser bei der häuslichen Arbeit vom Schüler benutzt denkt. Die Bearbeitung der Bilder in Frage und Antwort, sowie in zusammenhängender Darstellung ist sehr gut und in stufenmässiger Folge aufgebaut, und die grammatischen Verhältnisse werden dabei auf Grund reichlicher Übung an Anschauungsmaterial zu einem festen Besitze der Lernenden. Dass Schmidt mitunter allzu specielle Worte giebt, deren Bedeutung selbst den meisten neuphilologischen Lehrern unbekannt sein dürfte, (z. B. rivets, bielle, tarare, versoir u. a.) ist ein gewisser Übelstand, der aber dem Werte des Buches keinen Eintrag thun kann.

Fast gleichzeitig mit F. Schmidt veröffentlichte *Hano* eine „Anleitung zur Erlernung der französischen Sprache auf Grund der Anschauung“ (Frankfurt, Jügel, 1892). Auch hier sind die Hölzelschen Bilder zu Grunde gelegt und in verkleinertem Maasstabe beigegeben, jedoch ist die Ausführung der Methode bei weitem nicht so fein wie bei F. Schmidt. Seitdem sind noch eine Reihe Bearbeitungen der Hölzelschen Wandbilder erschienen[1]), von denen hier besonders, als für deutsche Schulen in Betracht kommend, genannt sein mögen: *Durand,* Die vier Jahreszeiten für die französische Konversationsschule, Giessen, Roth, 4 Hefte. Später hat der Verfasser in vier Heften ebenda eine dialogische Bearbeitung der vier übrigen Hölzelschen Wandbilder folgen lassen. Im Hölzelschen Verlage selbst erschien *Bechtel,* Enseignement par les yeux basé sur les cartes murales d'Edouard Hoelzel, mit einem reichen Sprachmaterial. In demselben Verlage veröffentlichten *Génin* und *Schamanek* 1894 acht Hefte: Conversations françaises sur les tableaux d'Ed. Hoelzel, die den Unterricht sehr zweckmässig unterstützen können. *W. Ricken* liess 1894 eine „Beschreibung Hölzelscher Wandbilder in französischer Sprache als Grundlage für den Unterricht“ (Berlin, Gronau) erscheinen. Ein sehr brauchbares „Elementarbuch der französischen Sprache nach den Grundsätzen der Anschauungsmethode und unter Benutzung der

---

[1]) Auch in Croatien, Belgien, Dänemark und Schweden haben die Hölzelschen Bilder für die Zwecke des fremdsprachlichen Unterrichts Verwendung gefunden.

acht Hölzelschen Wandbilder“ (2 Teile) hat *P. Schild* 1894 in Basel (Birkhäuser) herausgegeben. Es ist zwar in erster Linie für den vierjährigen französischen Kursus schweizerischer Mittelschulen bestimmt, doch verdient es nach seiner ganzen Anlage und Ausführung die Aufmerksamkeit aller, die sich für den weiteren Ausbau der Methode interessieren. Ganz neuerdings hat *A. Reum* unter Benutzung der Hölzelschen Jahreszeitenbilder ein französisches Übungsbuch für die Vorstufe herausgegeben (Bamberg, Buchner Verlag, 1895), das als ein glücklich gelungener und in vieler Hinsicht feinsinniger Beitrag zur Methode bezeichnet werden darf. Eine sehr gewandte dialogische Bearbeitung des Hölzelschen Bildes der Grossstadt, sowohl in französischer als in englischer Sprache, hat *Kron* geliefert (M.-Gladbach, Schellmann, 1894). Zu den besten englischen Bearbeitungen der ganzen Reihe der acht Bilder gehört die 1894 erschienene Schrift von *E. Wilke:* Anschauungsunterricht im Englischen mit Benutzung von Hölzels Bildern (Leipzig, Gerhard). Sehr verdienstlich ist auch die von *Wilh. Fick* in seinem Programm: Zur Methode des englischen Anfangsunterrichts (Hamburg 1894) gegebene englische Behandlung der vier Jahreszeitenbilder. Daneben ist zu nennen die dialogische Bearbeitung der acht Hölzelschen Bilder in englischer Sprache von *Towers-Clark* (Giessen, Roth), in acht Heften.[1])

Unverkennbar geht aus dieser Übersicht hervor, dass die Zahl der Anhänger der Methode im Wachsen begriffen ist, dass die Zweckmässigkeit und Tragweite der Methode mehr und mehr erkannt wird. Verfasser selbst hat im abgeschlossenen Schuljahre 1894/95 zum ersten Male einen zusammenhängenden Versuch mit der Benutzung der Hölzelschen Jahreszeitenbilder gemacht[2]), in einer Quarta des Königlichen Gymnasiums zu Leipzig, und hat damit so günstige Ergebnisse erzielt, dass er kein Bedenken trägt, die Bearbeitung der Bilder wenigstens auf dieser Stufe zu einem festen Bestandteile seines Unterrichts zu machen.

Auf Grund der im letzten Schuljahre gemachten Erfahrungen und auf Grund eines längeren Studiums der Frage überhaupt, sei nun im folgenden die unterrichtliche Behandlung der Bilder des Näheren dargelegt. Zwar handelt es sich hierbei zunächst nur um die Quarta, aber gerade diese Klasse, als der erste Jahreskursus des französischen Unterrichts am Gymnasium, ist von grundlegender Bedeutung. Hier vor allem gilt es den

---

[1]) Fremdsprachliche Lehrmittel auf Grund der Anschauung für das jüngere Kindesalter sind: *Herding,* Petit à petit, ou premières leçons de français, pour les enfants de cinq à dix ans. 4. éd. Leipzig, F. Hirt & Sohn, 1894. — *H. Knittel,* By little and little, or first English Lesson-Book for children from five to ten years of age. Breslau, F. Hirt, 1885. — *M. Weiss,* Vorschule für den Unterricht in der französischen Sprache, begründet auf die Anschauungsmethode. Breslau, Morgenstern, 1885. 2. Aufl. 1892.

[2]) Schon vor einer längeren Reihe von Jahren wollte Verfasser die Wilkeschen Bilder in ähnlicher Weise verwerten und liess sie für die Schule anschaffen. Es stellte sich aber heraus, dass sie für den Klassenunterricht viel zu klein waren, und so musste er den Versuch leider aufgeben. Die Hölzelschen Bilder waren ihm damals noch nicht bekannt.

Hebel anzusetzen, wenn ein Fortschritt des französischen Unterrichts am Gymnasium überhaupt erzielt werden soll.[1])

Ganz zu Anfang des Kursus mit der Behandlung der Bilder zu beginnen, dürfte nicht ratsam sein, weil dann die Bearbeitung des ersten Bildes eine unverhältnismässig lange Zeit in Anspruch nehmen würde, bei der das Interesse der Schüler ermatten könnte. So verfährt auch F. Schmidt nicht. Er lässt das erste Hölzelsche Bild erst bei Exercice 8 einsetzen, nachdem er vorher ausschliesslich mit der unmittelbaren Anschauung operiert hat. Das kann man als ein natürliches und zweckmässiges Verfahren nur empfehlen. Verfasser selbst fing das erste Bild, den Frühling, im Sommerhalbjahr am Ende der zwölften Schulwoche an, als die Schüler im Börnerschen Lehrbuch bis L. 13 gekommen waren und etwa 400 Vokabeln gelernt hatten. Zu dieser Zeit in Angriff genommen, dauerte die Besprechung dieses ersten Bildes elf Stunden, die alle aufeinander folgten, so dass die Aufgabe in nicht viel mehr als zwei Wochen bewältigt war.

Allzugründlich wird man namentlich bei der ersten Inangriffnahme eines Bildes dasselbe nicht zerlegen dürfen. Es empfiehlt sich, einfache methodische Einheiten zu bilden, wie sie dem natürlichen Interesse der Schüler entsprechen: man wird mit den Personen anfangen können und diese nach ihrem Stande oder Berufe nennen, ihnen auch, wie Alge empfiehlt, bestimmte Namen geben, was für die weitere Behandlung manche pädagogischen Vorteile bietet; dann etwa wird man die auf dem Bilde vorkommenden Tiere benennen, dann kann man die Örtlichkeiten beschreiben, dann die zur Darstellung kommenden Thätigkeiten. Nachdem man die neu auftretenden Worte unter Hinweis auf ihre bildliche Darstellung voll in die Ohren der Schüler hat klingen lassen — nicht die nackten Worte natürlich, sondern in Verknüpfung mit einfachem, begleitenden Text, — schreibt man sie an die Wandtafel. Haben die Schüler kein gedrucktes Hilfsmittel im Besitz, wie z. B. Ricken, so müssen sie die neuen Worte von der Wandtafel in ein besonderes Heft eintragen.[2]) Ganz ohne Versehen pflegt ja ein solches Abschreiben nicht zu geschehen, und eine gewisse Kontrolle, sei es durch die Schüler unter einander, sei es durch den Lehrer, kann dabei nicht ganz entbehrt werden, auch nimmt das Anschreiben und Abschreiben eine gewisse Zeit in Anspruch, indessen hat das Verfahren wegen

---

[1]) Dass die in der französischen Anfangsklasse gelegte Grundlage für die praktische Sprechfähigkeit nicht verloren geht, wurde in Chemnitz bei der Debatte über den Vortrag nachdrücklich von Prof. R. Kallenberg betont, auf Grund seiner Erfahrung. Vor längerer Zeit hat er an der Freiberger Bürgerschule in einer französischen Anfangsklasse nach der direkten Anschauung gearbeitet; die so unterrichteten Schüler, von denen manche später ans Freiberger Gymnasium übergingen, zeichneten sich dort, wie Prof. Kallenberg versicherte, was praktisches Können anlangt, bis in die oberen Klassen vor ihren Mitschülern sehr vorteilhaft aus.

[2]) Ob es hierbei ratsam ist, von den Schülern nur die französischen Worte aufschreiben zu lassen, ohne die deutschen Bedeutungen, wie es Alge (Schw. P. 1894. IV) empfiehlt, möchte der Verfasser nicht schlechterdings bejahen.

der damit verbundenen Selbstthätigkeit des Schülers doch auch wieder seinen grossen pädagogischen Wert.

Auf die richtige Auswahl der Worte ist besonders zu achten. Man wird nur solche Worte zu wählen haben, die im mündlichen Gebrauch oder in der Lektüre Verwendung haben, auf andere dagegen verzichten. Und wenn etwa ein allzu wissbegieriger Schüler bei der Behandlung des Bildes nach einem solchen entlegenen oder ganz speciellen Worte fragen sollte, so wird man kein Bedenken tragen dürfen, ihn abzuweisen. Denn die Auswahl des zu lernenden Sprachstoffs bestimmt natürlich der Lehrer, nicht der Schüler.

Nachdem etwa ein Dutzend neuer Worte mitgeteilt und in Frage und Antwort verarbeitet worden sind, nicht nur allein, sondern auch in Verknüpfung mit dem etwa vorhandenen Material, wird man eine kleine Pause machen und das bis dahin gewonnene Material noch einmal zusammenfassen oder zusammenfassen lassen. Die speciellere Ausführung der Beschreibung, also z. B. der Teile des Hauses, des Baumes, der Kleidung, alles das, soweit man überhaupt darauf eingehen will, wird passenderweise erst dann eintreten können, wenn der Schüler bereits einen allgemeinen Überblick über das Ganze des Bildes in der fremden Sprache gewonnen hat. Dass jede Antwort in einem vollen Satze gegeben werden muss, ist selbstverständlich, und wer nicht mit eiserner Folgerichtigkeit darauf hält, der beeinträchtigt den Erfolg seiner Arbeit ganz erheblich. Zur Erleichterung der Sache und zu grösserer Förderung der Schüler empfiehlt es sich, namentlich zu Anfang, dass man die fremdsprachliche Frage erst vom Schüler wiederholen lässt, ehe man ihn zur Antwort veranlasst. Dieselbe Antwort wird man gut thun, zuweilen von einem oder mehreren anderen Schülern oder auch im Chore von der ganzen Klasse wiederholen zu lassen. Die Form der Frage ist möglichst so einzurichten, dass der Schüler ohne allzu grosse Mühe auf die richtige Antwort kommt, und wenn er versagen sollte, wird man ihm die nötige Hilfe bieten und die richtige Antwort sozusagen soufflieren müssen, um sie dann sofort noch einmal wiederholen zu lassen. Denn von grösster Wichtigkeit für den Erfolg der Sprechübungen ist es, dass man falschen Antworten möglichst vorzubeugen sucht, dass man möglichst nur sprachlich richtige Formen in das Ohr der Schüler fallen lässt.

Ein ganz besonderer Reiz liegt für den Schüler darin, dass er den Sinn eines ihm zunächst noch völlig fremden Wortes selbst findet. Ganz verkehrt wäre es, die deutsche Bedeutung eines solchen neu auftauchenden Wortes ohne weiteres mitzuteilen. Nein, der Schüler muss die Bedeutung desselben aus der Anschauung und aus dem Zusammenhang heraus erkennen, er muss die Freude des Heureka selbst durchleben. Diese Selbstthätigkeit erhöht ungemein seinen Lerneifer und erfüllt ihn mit einem gewissen Stolze, den man ihm wohl gönnen darf. Man wende nicht ein, dass mit solchem Verfahren ein einfaches Raten befürwortet wird. Nicht um ein willkürliches Raten handelt es sich hier, sondern um eine geordnete

geistige Thätigkeit, um ein wirkliches Schliessen. Der fremdsprachliche Satz bildet mit seinem deutschen Äquivalente gleichsam eine Gleichung mit einer Unbekannten, deren Lösung in der Regel auch den schwächeren Schülern gelingt.[1]) Der Schüler hält sich dann für einen kleinen Kolumbus, und das Ideal wird dann verwirklicht, das Ernest Lavisse in jeder Unterrichtsstunde erreicht sehen möchte, sie wird in gewissem Sinne zu einer geistigen Entdeckungsreise.

Eine angemessene Abwechselung in die so angestellten Sprechübungen hereinzubringen, kann nicht schwer halten. Natürlich fragt nicht etwa bloss der Lehrer den Schüler, sondern auch die Schüler fragen sich untereinander, und es wird nützlich sein, diese Übung von vornherein möglichst häufig anzuwenden, damit die Frageform den Schülern schon auf der unteren Stufe geläufig wird.[2]) Im letzten Teile des ersten Jahreskursus empfiehlt es sich auch die indirekte Frage einzuüben, indem man z. B. den Schüler fragt: *demande un peu à ton voisin qui il voit sous l'arbre* (oder *ce que nous voyons sous l'arbre* oder *ce qui est* etc.). Nachdem der aufgerufene Schüler die Frage direkt formuliert hat, fragt man einen anderen: *Dis-moi ce que X. a demandé* (oder *vient de demander*) *à son voisin*, worauf der angeredete Schüler Gelegenheit hat, die indirekte Frage anzuwenden.

Von Zeit zu Zeit lässt man einen Schüler an das Wandbild vortreten und ihn, mit dem Stabe in der Hand, die Beschreibung eines Teiles in der fremden Sprache geben, wobei man, nach einer gewissen Übung, einen zwar einfachen, aber doch immer freigestalteten, zusammenhängenden fremdsprachlichen Vortrag aus dem Munde des Schülers hören kann, eine Leistung, die nach der alten Methode im ersten Jahreskursus ganz unerreichbar war, die aber sicher einen höheren Wert hat, als das Aufsagen irgend eines auswendig gelernten Stückes. Der Schüler drückt eben dabei eigene Wahrnehmungen in der fremden Sprache aus, und ist dabei in viel höherem Grade produktiv, als wenn er bloss übersetzt. Auch zwei Schüler kann man vor das Bild treten und sich gegenseitig abwechselnd fragen und antworten lassen. Dass nebenher manche der aus dem Bilde sich ergebenden Sätze zu Konjugationsübungen verwandt werden können, die man von einzelnen Schülern oder im Chore vornehmen lässt, liegt sehr nahe. Einzelne Worte der Fragen oder der Antworten, die in orthographischer Hinsicht bemerkenswert sind, kann man bei der repetitorischen Behandlung von einem Schüler an die Wandtafel schreiben lassen, eine Übung, die erfahrungs-

---

[1]) Eine besondere Freude war es für den Verfasser, bei der Lektüre von *Alges* Beiträgen zur Methodik des französischen Unterrichts (St. Gallen, 1894, S. 11) zu finden, dass die oben dargelegten Beobachtungen völlig zusammentreffen mit denen des Schweizer Methodikers. „Die neuen Worte," sagt Alge, mit einem anderen Bilde, „müssen gleichsam als neue Blüten aus dem verarbeiteten Sprachstoffe herauswachsen."

[2]) Diese Heranziehung der Schüler zur selbständigen Mitarbeit ist zugleich ein Mittel, um die mit der Anwendung der Methode unzweifelhaft verbundenen erheblich grösseren Anstrengungen für den Lehrer auf ein etwas geringeres Mass zurückzuführen.

gemäss von der Klasse mit besonderer Aufmerksamkeit verfolgt wird. Es wäre recht zweckmässig, um dies im Vorbeigehen mit einzuschalten, wenn man auch bei uns die in Nordamerika und Belgien bestehende Einrichtung einführte, dass die sämtlichen Wände einer Klasse in etwas über Schülerhöhe schwarz getäfelt sind, wodurch es ermöglicht wird, mehrere Schüler zugleich ohne grossen Zeitverlust anschreiben zu lassen. So lange wir diese Einrichtung noch nicht haben, kann man die Wandtafel durch Kreidestriche in zwei oder drei Felder einteilen, und in jedes dieser Felder gleichzeitig von mehreren Schülern bestimmte Formen eintragen lassen.

Allmählich gelangt man natürlich dazu, eine freiere und erweiternde Behandlung auf die Bilder anzuwenden, und die Repetition eines Bildes, das zuerst mit verhältnismässig geringen Sprachmitteln in Angriff genommen worden ist, kann dann einen ganz neuen Reiz gewinnen. So lässt sich z. B. das Mädchen, das man auf dem Sommerbilde im Walde bemerkt, als Rotkäppchen auffassen, und es interessiert die Schüler ungemein, wenn man ihnen im letzten Teile des Kursus bei einer Repetition des Sommerbildes das Märchen von Rotkäppchen in fremder Sprache erzählt. Sie sind dann bereits so weit, dass sie ohne grosse Mühe folgen können, wenn man die Form der Erzählung in einfachen Grenzen zu halten sucht. Verfasser erinnert sich noch lebhaft an eine Lektion, die er am Tage vor den letzten grossen Ferien im pädagogischen Seminar abhalten liess. Der dabei auftretende Praktikant, Dr. Dachselt, hatte sich als Gegenstand eine Besprechung des Hölzelschen Frühlingsbildes gewählt, mit einer Quarta, nachdem die Behandlung des Bildes einige Zeit vorher in der Klasse beendigt worden war. Dabei hatte er den glücklichen Gedanken, den in einiger Entfernung von der Mühle auf der Landstrasse daherkommenden Wanderer als einen Gymnasiasten zu erklären, der aus der benachbarten Stadt heimkehrt, um die Ferien im elterlichen Hause auf dem Lande zu verbringen. Eine so glückliche Erklärung durfte mit Sicherheit auf das menschliche Interesse der Schüler rechnen und wurde unverkennbar mit grossem Dank aufgenommen. Eine nützliche Übung ist es ferner, die Beschreibung des Bildes in die Vergangenheit zu rücken: man lässt jemand auftreten, der die Landschaft des Bildes auf einer Wanderung, oder wenn das Herbstbild in Frage steht, von dem Dampfschiff aus gesehen hat und lässt ihn in der Form der Vergangenheit erzählen, was er alles sah; oder man lässt, nach Alges Vorgang, jemand auftreten, der in Anlehnung an das Frühlingsbild seine auf dem Lande gelegene Heimat schildert, wie sie ihm in der Erinnerung lebt. Die Erfindungsgabe des Lehrers, wie die der Schüler, kann hier noch manche Entdeckungen machen. Sehr zweckmässig ist es auch, mit der Besprechung der Bilder das Lernen und Singen kleiner Lieder zu verbinden, von leichtfasslichem Inhalt. Wenn man dazu nicht französische Originale nehmen will, so kann man doch wenigstens fremdsprachliche Übertragungen deutscher Volkslieder sehr gut dabei verwerten, und die Augen der Schüler leuchten vor Vergnügen, wenn man sie einmal den „Tannebaum“, oder Frühlingslieder wie das vom Kuckuck, oder „Alle Vögel sind schon da“ in der

fremden Sprache singen lässt.[1]) Dass sich die Schüler dabei überbürdet gefühlt hätten, wie *Wingerath* (Vorwort zur 4. Aufl. der Lectures choisies) fürchtet, hat Verfasser in keiner Weise bemerken können.

Bis hierher ist das mündliche Verfahren dargestellt worden, wie es beim Anschauungsunterricht zur Anwendung kommt. Wenn anders man den praktischen Erfolg der Spracherlernung nicht schädigen will, wird man gut thun, im ersten Jahreskursus das mündliche Verfahren vor dem schriftlichen stark überwiegen zu lassen; namentlich kann nicht genug davor gewarnt werden, mit den schriftlichen Übungen allzu früh zu beginnen. Verfrühtes Schreiben in der fremden Sprache führt nur zu sehr zu Fehlern, die unter allen Umständen ein positiver Schade für den Schüler sind, auch wenn sie noch so gewissenhaft vom Lehrer korrigiert werden. Das erste Vierteljahr etwa wird daher am besten ganz frei von schriftlichen Arbeiten gehalten. Im weiteren Verlaufe können sie ja nicht entbehrt werden, aber immer wird man gut thun, sie in bescheidenen Grenzen zu halten. Selbstverständlich haben sie im Rahmen der direkten Methode einen andern Charakter, als nach der grammatischen Methode, und so mögen sie hier in Kürze angegeben werden, wie sie aus dem geschilderten Verfahren ganz ungezwungen hervorwachsen, und in der Klasse selbst vor dem aufgehängten Bilde angefertigt werden können: 1. Fremdsprachliches Diktat im Anschluss an den Inhalt des Bildes. 2. Fremdsprachliche Beantwortung fremdsprachlicher Fragen über das Bild. 3. Niederschrift fremdsprachlicher Fragen und fremdsprachliche Beantwortung derselben. Die zwei Teile dieser letzteren Arbeit müssen, weil ihrer Art nach verschieden, natürlich auch getrennt censiert werden, und im Hinblick darauf wird man gut thun, die Fragen auf die linke Seite und die entsprechenden Antworten auf die rechte Seite gegenüber schreiben zu lassen. 4. Selbständige Bildung einer bestimmten Anzahl fremdsprachlicher Fragen. 5. Zusammenhängende Beschreibung eines Teiles des Bildes oder des ganzen Bildes, unter Umständen auch Ersetzung der beschreibenden durch die erzählende Form.

Die zusammenhängende Beschreibung unternehmen die Schüler mit grosser Lust, und auch mit Erfolg. Als Verfasser seiner Quarta ankündigte, dass in der bevorstehenden Klassenarbeit eine freie Beschreibung eines Teiles des Winterbildes zu geben sein würde, bemerkte er, wie eine grosse Reihe

---

[1]) Nicht nur vom Standpunkte des „pueris dant crustula blandi doctores“ ist das gelegentliche Singen von Liedern besonders in der französischen Stunde zu empfehlen, sondern auch unter dem sprachlichen Gesichtspunkte, wie der sangeskundige Reum im Vorwort seines „Französischen Lehrbuches für die Unterstufe“ treffend betont. „Das Singen, sagt er, fördert nicht nur die Deutlichkeit der Aussprache im allgemeinen dadurch, dass die Schüler den Mund dabei besser öffnen müssen als beim Sprechen, es beweist nicht nur überzeugend den vokalischen Charakter der Nasallaute, sondern es verbreitet auch über die Bedeutung und Aussprache der Silben mit dumpfem oder stummem e im französischen Verse gleich auf der untersten Stufe eine Klarheit, die sich durch keine gelehrte Auseinandersetzung so vollkommen erreichen lässt. Dieses musikalische Element der französischen Poesie kann eben nur die Musik dem Verständnisse erschliessen.“

Schüler vor Vergnügen buchstäblich zappelten. Und als er nach Beendigung des Sommerbildes der Klasse die Wahl liess, ob sie lieber ein Extemporale nach altem Stil oder eine freie Beschreibung eines Teiles des Sommerbildes als Klassenarbeit liefern wolle, da erhoben von den 28 anwesenden Quartanern nur drei die Hände für das Extemporale, dagegen 25 sehr energisch und stürmisch für die Beschreibung. Das Ergebnis der Arbeit, — Thema war die Beschreibung des Kornfeldes und Zeit der Anfertigung $^3/_4$ Stunde — war insofern bemerkenswert, als weitaus die grosse Mehrzahl der Schüler die Censur II (gut) und darüber erhalten konnte, nämlich 7 Schüler die Censur I b, 6 II a und 4 II. Dabei wurden je zwei schwere Fehler auf einen Grad gerechnet. Freilich waren auch vier Arbeiten vorhanden, die nicht als genügend anzusehen waren, aber diese rührten von Schülern her, die in andern Fächern ebenfalls tief unter dem Durchschnitt standen. Auch quantitativ war das Ergebnis befriedigend. Die Mehrzahl der Schüler schrieb etwas über eine Seite, und einer brachte über zwei Seiten in anerkennenswert korrekter Form zustande. Noch günstiger war das Ergebnis einer freien Beschreibung eines Teiles vom Winterbilde, die Verfasser gegen Ende des Jahreskursus schreiben liess. Darauf erhielt ein Schüler die Censur I, 6 Ib, 9 IIa, 4 II, 1 IIb, 2 IIIa, 2 III, 2 IIIb, 3 IV. Die dabei vorkommenden Fehler waren meist leichter Art, und kamen bei lautem Lesen der Arbeit in der Regel gar nicht zum Ausdruck. Dabei hatte genau die Hälfte der Klasse, 15 von 30 Schülern, in Zeit von 50 Minuten mindestens zwei Quartseiten geschrieben, einer sogar beinahe drei Quartseiten; er war bis an das Ende der letzten Seite seines Heftes gelangt, und schloss seine Arbeit, ähnlich wie Dante das Purgatorio: „*Maintenant mon cahier est fini, je ne peux plus écrire.*“ Die am Schlusse des Jahres in der Klasse innerhalb etwa $3^1/_2$ Stunde angefertigte Prüfungsarbeit, freie Beschreibung des Herbstbildes, wies ein Ergebnis auf, wie Verfasser es noch niemals in den 15 Jahren, die er in Quarta unterrichtet, erzielt hat: Von 30 Schülern erhielten 11 die Censur Ib, 3 IIa, 5 IIb, 5 IIIa, 2 IIIb, 1 III, 3 IV.[1]) Dabei hatten 21 Schüler nicht unter 3 Seiten, 11 nicht unter 4 Seiten geschrieben, einer hatte es sogar auf 7 Seiten französischen Text gebracht. Abgesehen davon, dass bei der Beurteilung einer freien Arbeit die stilistische Form und die verschiedene Länge nicht ganz ausser Betracht kommen konnte, wurde eine Arbeit, bei der durchschnittlich ein schwerer Fehler auf eine Seite Text entfiel, noch mit Ib censiert, und dem entsprechend die übrigen Grade abgestuft, ein Verhältnis, das man wohl schwerlich als zu mild bezeichnen kann. Auch die Halbjahrscensuren, die die so unterrichteten Quartaner erhalten konnten, waren weit günstiger, als sie Verfasser bis dahin in seiner Lehrerlaufbahn jemals erlebt hatte. Es erhielten nämlich von 30 Schülern 7 die Censur Ib, 6 IIa, 5 II, 3 IIb, 2 IIIa, 3 III, 2 IIIb, 2 IV. Man hat also hier eine Bestätigung der schon von

[1]) Diese Prüfungsarbeiten waren bei der Chemnitzer Versammlung zur Besichtigung für die Teilnehmer mit ausgelegt.

anderen Seiten mitgeteilten Thatsache, dass der Prozentsatz der Schüler, die Befriedigendes leisten, bei Anwendung der direkten Methode weit beträchtlicher ist als bei Anwendung der grammatischen Methode, ein Umstand, der sicherlich geeignet ist, auch solche Lehrer, die zunächst dem neuen Verfahren noch abhold gegenüberstehen, wenigstens zu einem Versuche zu ermuntern. Das Schlussergebnis, wie eben mitgeteilt, erscheint in noch günstigerem Lichte, wenn man es vergleicht mit den lateinischen Censuren, die dieselben Quartaner zu derselben Zeit erhielten, von einem Lehrer, der seiner Aufgabe durchaus gewachsen war, aber, wie im Lateinischen allgemein üblich, nach der grammatischen Methode unterrichtete. Von 30 Fällen war in 22 Fällen (73 %) die französische Censur besser, zum Teil erheblich besser als die lateinische[1]), in 8 Fällen (27 %) war sie der lateinischen gleich, in keinem einzigen Falle war sie schlechter als die lateinische; ein Verhältnis, wie es keiner der früheren Jahrgänge, die Verfasser unterrichtet hat, aufweisen konnte. Diese Thatsache ist jedenfalls höchst bemerkenswert.

Dass sich die fremdsprachliche Behandlung eines solchen Bildes mit einer Elementarklasse nicht in ein paar Stunden abmachen lässt, leuchtet wohl ohne weiteres ein. Auf den Frühling verwandte Verfasser 11 Stunden, auf den Sommer 14, auf den Herbst und Winter je 15, und zwar wurden dabei etwas über 700 Worte gelernt.[2]) Die Durcharbeitung der vier Jahreszeiten in französischer Sprache kostete im ganzen 55 Stunden von den etwa 200, die in dem Jahreskursus zur Verfügung standen, also etwas über den vierten Teil der gesamten Zeit. Das ist allerdings ein beträchtliche Stundenziffer, und mancher, dem die bisherigen Ausführungen vielleicht Lust gemacht haben, einen Versuch zu wagen, fühlt sich dadurch möglicherweise wieder abgeschreckt. Dem gegenüber muss aber doch betont werden, dass die aufgewandte Zeit nichts weniger als verloren ist. Vermöge der bedeutenden sprachlichen Förderung, die die Schüler bei diesen Übungen erhalten, wird die auf die Bilder verwandte Zeit reichlich wieder wett gemacht. Es ist doch eine sehr bezeichnende Thatsache, dass ich im Schuljahre 1893/94, wo ich das Börnersche Lehrbuch zuerst in Quarta gebrauchte, daneben aber noch nicht mit den Hölzelschen Bildern arbeitete, dass ich damals im Börner nicht so weit kam, als letztes Schuljahr, wo ich über 50 Stunden auf die Hölzelschen Bilder verwandt habe. Im Schuljahre 1893/94 gelangte ich im Börner nur bis L. 29, hingegen im letztverflossenen Schuljahre, wo ich mindestens den vierten Teil der verfügbaren Zeit auf die Bilder verwandte, konnte ich trotzdem nicht weniger als *sechs*, zum

---

[1]) In neun Fällen war die französische Censur um 1 Grad besser als die lateinische in sechs Fällen um 2 Grad, in fünf Fällen um 3, in einem um 4, und in einem Falle um 5 Grad besser.

[2]) Wenn das möglich war, ohne dass die Schüler sich irgendwie überbürdet fühlten, so widerlegt sich wohl dadurch der in Chemnitz bei der Debatte erhobene Einwand, dass durch das Anschreiben der Worte an die Wandtafel und das Eintragen derselben in die Hefte der Schüler zu viel Zeit verloren gehe.

Teil sehr reichhaltige *Lektionen* in Börner *mehr* durchnehmen. Daraus darf man wohl schliessen, dass die Schüler infolge der intensiven Sprechübungen, die ihnen durch die Anschauungsmethode ermöglicht werden, das eigentliche Pensum der Klasse leichter bewältigen können.[1]) Am Schlusse des Jahres blieb sogar reichliche Zeit übrig für repetitorische, erweiternde und zusammenfassende Behandlung der vier Bilder, wobei auch alles wesentliche aus dem Relativpronomen fest eingeübt werden konnte. Im Gebrauche von *dont, lequel, duquel* etc., waren die Quartaner schliesslich sicherer, als die nach der grammatischen Methode gebildeten Schüler es jemals gewesen sind. Durch zahlreiche, von den Schülern in der Stunde selbst nach einem gegebenen Muster gebildeten Sätze, deren Inhalt den Anschauungsbildern entlehnt war, wurde in verhältnismässig kurzer Zeit eine überraschende Sicherheit im Gebrauche dieser für Anfänger sonst nicht leicht zu bewältigenden Formen erzielt. Gerade das eigene Bilden von Sätzen in der fremden Sprache trägt ungemein zur Entwickelung der sprachlichen Selbständigkeit des Schülers bei und ist mehr wert, als das Lesen und Übersetzen von hunderten gedruckt vorliegender Übungssätze.

Die besonderen Vorzüge, die das Verfahren bietet, sind so beträchtlich, dass es sich der Mühe lohnt, sie noch etwas näher ins Auge zu fassen.

Zunächst muss auch hier darauf hingewiesen werden, dass die Sprachbildung in der sinnfälligen Grundlage, die dem Auge geboten wird, eine höchst wirksame Unterstützung findet. Begriff und Wort stehen hier in ganz engem Zusammenhange. Das ist eine Methode, die der Art, wie das Kind seine Muttersprache lernt, verhältnismässig nahe steht: Eine bestimmte Lautgruppe schlägt an das Ohr des Kindes, in Verbindung mit einer gleichzeitig vor sich gehenden sinnlichen Wahrnehmung; das wiederholt sich immer von neuem, und so gehen Wort und Wahrnehmung bez. Begriff eine enge Association ein, die vom Kinde schliesslich reproduziert wird. Ähnlich hier, wo sich der Vorgang in abgekürzter Form auf dem Boden einer fremden Sprache abspielt. Die Worte, die nach solchem Verfahren gelernt werden, sitzen ganz anders fest als solche, die aus einem Buche gelernt werden, denn sie haben einen sinnfälligen Inhalt. Eine Beobachtung, die ich gelegentlich machte, ist sehr geeignet, dies zu veranschaulichen: Eines Sonnabends hatte ich die Besprechung des Sommerbildes zu Ende geführt und in dieser letzten Stunde etwa ein Dutzend neuer Worte, deren Bedeutung die Schüler selbst aus Anschauung und Zusammenhang erschlossen hatten, eingeprägt. Am Schlusse sagte ich der Klasse, dass wir zunächst aufhören wollten mit dem Bilde zu arbeiten, und kündigte an, dass wir kommenden Montag im Börner weiter gehen würden. Vor Beginn der Montagsstunde nahm ich mir aber vor, die Schüler dadurch zu überraschen, dass ich sie nach den am Sonnabend durchgenommenen Worten fragte, die

---

[1]) Das Schuljahr 1894/95 hatte allerdings vier Wochen mehr als das Schuljahr 1893/94, aber auch unter Berücksichtigung dieses Umstandes bleibt das obige Ergebnis beachtenswert.

nicht für Montag aufgegeben waren. Und siehe da! auch nicht einen Schüler fragte ich vergeblich, auch die schwächsten hatten alle Worte der letzten Stunde sicher im Gedächtnis, und ein ganzer Wald von Händen starrte mir entgegen, sobald ich nach einem Worte fragte. Ich verfehlte nicht, diese interessante Beobachtung in mein Journal einzutragen.

Ein weiterer grosser Vorteil des Verfahrens liegt darin, dass dabei beständig in der fremden Sprache und mit der fremden Sprache gearbeitet wird. Das bedeutet zugleich einen ausserordentlichen Zeitgewinn gegenüber dem früheren Verfahren.[1]) Die Schüler hören dabei so viel Sätze in der fremden Sprache, wie es bei der grammatischen Methode gar nicht möglich ist, in ihre Ohren fallen zu lassen, wie es selbst bei der Lesebuchmethode im Anfangskursus kaum geboten werden kann. Die Fähigkeit, einen fremdsprachlichen Satz mit dem Ohre richtig aufzufassen, die fremde Sprache von den Lippen abzulesen, wird dabei ebenso entwickelt, als die Sprach- und Ausdrucksfähigkeit; in beiderlei Hinsicht überragt ein nach dieser Methode ein Jahr lang geschulter Quartaner einen sieben oder acht Jahre lang nach der grammatischen Methode geschulten Primaner ganz beträchtlich. Wenn irgend ein Verfahren, so ist dieses in besonderem Masse geeignet, den Schülern die Zunge zu lösen. Dabei lernen sie die Scheu ablegen, die sie sonst nur zu sehr vor dem Gebrauche der fremden Sprache haben, und diese erscheint ihnen als das, was sie in erster Linie ist, als ein Mittel zum Sprechen. Wenn derartige Sprechübungen nicht von vornherein auf der untersten Stufe reichlich stattfinden, so sind bekanntlich alle späteren Versuche verlorene Mühe. Man kann den ausgezeichnetsten Lehrer in die Prima hereinsetzen, der die fremde Sprache beherrscht wie seine Muttersprache, er wird doch nicht imstande sein, den Schülern die Zunge zu lösen, ihnen „das Maul aufzubrechen", wie ein alter Schulmann sich ausdrückt, wenn das nicht schon auf der Elementarstufe ordentlich geschehen ist. Die Einsicht fängt jetzt an sich zu verbreiten, dass das früher viel geübte Verfahren, nur mit den Schülern der oberen Klassen in der fremden Sprache zu verkehren, etwas sehr unvollkommenes ist. Allenfalls kann dabei der Schüler die Fähigkeit sich erwerben, das gesprochene Wort zu verstehen, aber alle eigenen Sprechversuche der Schüler, wenn erst auf der oberen Stufe begonnen, werden immer in hohem Grade den Charakter des Stümperhaften an sich tragen; selbst wenn man sich den neuesten in Paris gemachten und dort versuchsweise erprobten Vorschlag auf dem Gebiete der Sprechübungen aneignen wollte, die Hinzuziehung eines „*contradicteur*", der durch Erheben von Einwänden auf die gegebenen Antworten die fremdsprachliche Unterhaltung beleben soll, selbst dann wird man nicht viel erreichen. Das Gebäude, das man aufführen will, hat eben keinen wirklichen Grund.

---

[1]) Vergl. *Findlay,* Preparations for instruction in English on a direct method, Marburg, 1893, S. 9: „Every minute taken from native speech and conducted in foreign speech is a gain to the foreign language."

Ein eigentümlicher Zug, der sich bei der Anschauungsmethode ebenso findet wie bei der Lesebuchmethode, verdient noch besonders hervorgehoben zu werden, der nämlich, dass dabei auf das Übersetzen aus dem Deutschen völlig verzichtet werden kann. Als eine der wichtigsten Errungenschaften der ganzen methodischen Bewegung der letzten fünfzehn Jahre darf man die Erkenntnis bezeichnen, dass das Übersetzen aus der Muttersprache auf der Anfangsstufe für das Erlernen einer fremden Sprache von Übel ist, dass das Hineinleben in die fremde Sprache dadurch mit nichten gefördert, sondern nur aufgehalten und beeinträchtigt wird. Mit Ach und Krach, mit viel heissem Bemüh'n kommen ja schliesslich auch bei der Übersetzungsmethode fremdsprachliche Sätze heraus, aber wie schleppend geht das vor sich, wie wird dabei die Sprache zerrissen, wie sehr wird dabei namentlich im Französischen die Bildung einer guten Aussprache, einer richtigen Betonung, des *Accent français* erschwert, der doch wahrlich, wie man mit Recht bemerkt hat, einen tieferen Grund und eine grössere Bedeutung hat, als die erst in der Renaissancezeit der Schrift äusserlich aufgepfropften Accente. Bekannt ist auch, dass gewisse Klassen von Fehlern durch das allzufrüh auftretende Übersetzen aus der Muttersprache geradezu hervorgerufen werden, so z. B. Stellungsfehler, Verwechselung des Futurums und Passivums, Verwechselung von *son* und *leur* u. a. m. Was ferner bei der Übersetzungsmethode sehr schlecht wegkommt, das ist das Idiomatische im Ausdruck. Dem Deutschen zu Gefallen wird die fremde Sprache nur zu oft in eine Form umgebogen, die zwar äusserlich korrekt aussieht, die aber doch nicht idiomatisch und darum auch in höherem Sinne nicht korrekt genannt werden kann. Es giebt eben vieles in einer Sprache, was sich gar nicht direkt übersetzen lässt. Ein wirkliches Sprachgefühl kann namentlich deshalb bei der Übersetzungsmethode schwer oder gar nicht gewonnen werden, weil die Aufmerksamkeit des Schülers viel zu sehr zwischen den beiden Sprachen hin und her gezerrt wird. Was man Denken in der fremden Sprache nennt, wird auf diesem Wege nimmermehr erreicht. Der Schüler gewöhnt sich von vornherein an die muttersprachlichen Krücken, und seine Bewegungen in der fremden Sprache werden daher immer den Eindruck eines mühsamen Hinkens und Humpelns machen. Kaum jemals kommt er dazu, einen fremdsprachlichen Satz unmittelbar zu produzieren. Sehr richtig bemerkt *R. Scherffig* (Französischer Antibarbarus, S. 80): „Der Schüler muss sich des Gedankens entwöhnen, das, was ihm deutsch vorschwebt, unter allen Umständen auch im Französischen zum Ausdruck bringen zu wollen. Vor allem operiere er einfach und schlicht mit dem, was er aus der Lektüre und dem sonstigen Unterrichte gelernt hat, und enthalte sich möglichst des so häufig planlosen Befragens des Wörterbuches." Gewiss ist das richtig, aber auf Grund der Übersetzungsmethode ist es ganz unmöglich, den Schüler dazu zu bringen. Das wird vielmehr vor allem durch unbewusste Aneignung erreicht, auf die schon H. Perthes als auf einen äusserst wichtigen Faktor hingewiesen hat, durch unbewusste Gewöhnung, die in Anlehnung an anschauungsmässig vorliegenden Stoff am

besten geboten werden kann. Dabei wird besonders das Gehör zu Hilfe genommen, wie auch das Kind seine Muttersprache vor allem durch das Gehör lernt, und das Auge dient als Bundesgenosse des Gehörs, um die Eindrücke des letzteren nachdrücklich zu verstärken, wohingegen bei der grammatischen Methode ein ganz anderes Verhältnis stattfindet: eine ungebührliche Belastung des Auges mit Lesen von Druckschrift und eine verhältnismässig weitgehende Vernachlässigung des Gehörs. Eine Sprache besteht aber nicht aus Druckerschwärze und Papier, sondern aus Lauten, sie ist vor allem eine auf einem seelischen Prozess ruhende „akustische Erscheinung", und ein Verfahren, das diesem Grundcharakter der Sprache Rechnung trägt, darf wohl auf den Namen eines naturgemässen Anspruch erheben.

Man hat wohl gelegentlich den Vorschlag gemacht, neben dem planmässigen neusprachlichen Unterricht noch eigene Sprechstunden anzusetzen, wenigstens für fakultative Benutzung, die unter Leitung eines besonderen Konversationslehrers, womöglich eines Ausländers, ständen. Allein abgesehen davon, dass nicht jede Schule in der Lage ist, sich einen solchen Luxus zu gestatten, und dass es nicht unbedenklich ist, die schon genugsam in Anspruch genommenen Schüler von Schulwegen noch stärker zu belasten, erscheint eine solche Einrichtung bei organischer Verwendung der direkten Methode doch auch gar nicht nötig. Denn dann leistet schon der planmässige Unterricht das, was durch die ausserordentliche Veranstaltung eines Konversationskursus angestrebt wird. Es leuchtet ja ein, dass bei einem Betriebe des Unterrichts, wie er oben geschildert ist, die Sprechübungen nicht etwas äusserlich nebenherlaufendes sind, das man treibt, wenn grade Zeit ist, dagegen beiseite schiebt, wenn vermeintlich wichtigeres zu erledigen ist, sondern dass sie vielmehr in engster, organischer Beziehung zum Unterrichte stehen, so dass dieser selbst als eine fortlaufende Sprechübung bezeichnet werden kann. Wenn man hingegen, in einer etwas äusserlichen Auffassung der Sache, mit *Sandmann* sagt („Umfang und Methode der Sprechübungen im französischen und englischen Sprachunterricht auf dem Realgymnasium", Neuphil. Centralblatt 1894 Dez.): „Erst müssen die Hauptschwierigkeiten der Aussprache überwunden sein, erst müssen die grundlegenden Kapitel der Grammatik erledigt sein, erst muss dem Schüler ein ausreichendes Quantum von Vokabeln zu Gebote stehen, ehe man mit den Sprechübungen beginnen kann"; wenn man ein solches Verfahren empfiehlt, so steht man doch eigentlich auf einem sehr veralteten Standpunkte. Wer so verfährt, lässt eine kostbare Zeit ungenutzt verstreichen und ist der Gefahr ausgesetzt, erst dann mit den Sprechübungen zu beginnen, wenn es überhaupt zu spät ist. Wenn aber Sandmann in demselben Aufsatze es geradezu für einen Unfug erklärt, grammatische Auseinandersetzungen in der fremden Sprache zu geben, so mag das ja unter der Voraussetzung der von ihm eingeschlagenen Methode eine ganz zutreffende Bezeichnung sein. Haben dagegen die Schüler von vornherein gelernt, im Strome der fremden Sprache zu schwimmen, hat man den Unterricht so

betrieben, dass schon im ersten Jahre der Verkehr zwischen Lehrer und Schüler wesentlich in der fremden Sprache vor sich geht, was bei dem hier empfohlenen Verfahren thatsächlich erreicht wird, so ist nicht einzusehen, warum einer so vorgebildeten Klasse nicht auch die grammatische Belehrung in der fremden Sprache gegeben werden kann, zumal wenn der Lehrer es dabei versteht, unter Zuhilfenahme der Wandtafel möglichst anschaulich zu unterrichten.[1]) Die neuen Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen Preussens von 1891 sagen allerdings kurzer Hand: „Die grammatische Unterweisung für Französisch und Englisch hat in deutscher Sprache zu erfolgen.“ Inzwischen darf man sich wohl der Hoffnung hingeben, dass diese Vorschrift, die in einem allgemeinen Regulativ von 1891 noch am Platze sein konnte, dem methodischen Fortschritt nicht für ewige Zeiten im Wege stehen wird.

Noch auf einen besonderen Vorzug der Anschauungsmethode beim neusprachlichen Unterrichte möge hier hingewiesen werden. Er besteht darin, dass sie das Interesse des Schülers in hohem Grade fesselt, dass die Lust und Liebe zum Lernen dabei in viel höherem Grade geweckt wird als bei der grammatischen Methode, dass die Aufmerksamkeit und Teilnahme der ganzen Klasse viel eher erreicht und festgehalten wird, als wenn das papierene Lehrbuch sich wie eine Scheidewand zwischen Lehrer und Schüler hereindrängt. Es macht einen erheblichen Unterschied aus, ob die Schüler, jeder für sich, in dem aufgeschlagenen Buche nachlesen, während ein Schüler daraus vorliest oder übersetzt, oder ob sie alle zusammen ihre Blicke auf das Anschauungsbild konzentrieren, neben dem der Lehrer steht. Das letztere Verfahren bietet unstreitig eine erhöhte Gewähr für allseitiges, gemeinsames Arbeiten der Klasse.[2]) Es ist geradezu auffällig, wie wenig

---

[1]) Vergl. den sehr interessanten methodischen Versuch Findlays, im englischen Unterricht möglichst bald den Gebrauch der englischen Sprache einzuführen, in den schon citierten Preparations etc.

[2]) Hierzu sei bemerkt, dass die Anschaffung der kleinen *Handausgabe von Hölzels Wandbildern* für die Schüler zwar angelegentlichst zu empfehlen ist, dass es aber sehr unzweckmässig sein würde, diesen Bilderatlas in der Stunde selbst benutzen zu lassen. Bei der Arbeit in der Stunde müssen sich die Blicke der Schüler auf das grosse Wandbild heften, dagegen leistet die Handausgabe bei der häuslichen Repetition ganz ausgezeichnete Dienste, und jeder Schüler sollte sie besitzen. Verfasser, der erst im Laufe des letzten Schuljahres Kenntnis von dieser Ausgabe erhielt, und erst gegen Weihnachten die Aufmerksamkeit seiner Schüler darauf lenken konnte, machte die interessante Beobachtung, dass mehrere der schwächeren Schüler, die sich die Handausgabe anschafften, in der Zeit bis zu Ostern noch erhebliche Fortschritte zu verzeichnen hatten und schliesslich noch genügendes leisteten. Befindet sich in der Familie des Schülers jemand, der Französisch versteht — was sehr oft der Fall sein dürfte, — so kann auch die häusliche Repetition einen dialogischen Charakter annehmen, und das ist für die lebende Sprache natürlich besonders wertvoll. Auch zwei Schüler können sich auf diese Weise zu gegenseitiger Förderung zusammenthun. (Ganz ähnlich wie hier für den neusprachlichen Unterricht denkt sich Dr. Oppel in seinem auf dem 2. deutschen Geographentage zu Bremen gehaltenen Vortrage: „Wert und Anwendung von Anschauungsbildern im geographischen Unterricht“ das Wandbild in der Klasse gebraucht, das Handbild dagegen bei der häuslichen Wiederholung.)

der Lehrer bei dieser Methode Veranlassung hat, strafend einzugreifen. Das Interesse der Schüler wird dabei so intensiv in Anspruch genommen, dass sie in der Regel gar nicht auf den Gedanken kommen, Allotria zu treiben. Auch darin wird man einen Beweis für die Richtigkeit des Verfahrens finden dürfen. Ein französischer Pädagog hat einmal den Ausspruch gethan: „Le nombre et la gravité des punitions données par un maitre en général, par un professeur en particulier, sont en raison inverse de la valeur de ses méthodes.“ In der Formulierung mag dieser Ausspruch schroff klingen, aber nichtsdestoweniger liegt eine tiefe Wahrheit darin, die jeder Lehrer beherzigen muss. Die Strafe kann nur als eine Unterbrechung des normalen Verhältnisses zwischen Lehrer und Schüler angesehen werden. Je weniger der Lehrer in der Lage ist, strafen zu müssen, um so besser wird die Sache des Unterrichts gedeihen. Eine Methode aber, die es ermöglicht, die Zahl der Strafen auf ein Minimum zu beschränken, kann kaum eine schlechte sein.

Es erübrigt noch, zu einigen Einwänden Stellung zu nehmen, die man gegen das geschilderte Verfahren erhoben hat. Das man auf vielen Seiten noch verhältnissmässig wenig Verständnis für den fremdsprachlichen Anschauungsunterricht hat, kann nicht Wunder nehmen. Mancher glaubt mit der Frage fertig zu sein, wenn er das Verfahren für eine „Spielerei“ oder gar, was wohl das letzte Wort seiner Weisheit, für „unwissenschaftlich“ erklärt hat. Und doch kann man nach den obigen Ausführungen unbedenklich sagen, dass das Verfahren auf einer psychologisch richtigen Grundlage ruht, dass es dem Fassungsvermögen des Kindes entspricht, dass es dem natürlichen Interesse des Kindes für das Konkrete entgegenkommt. Natürlich darf die sprachliche Behandlung eines Anschauungsbildes nicht planlos sein, sondern muss sich streng methodisch aufbauen, sonst würde allerdings der ganze Unterricht in der Luft schweben und das gesicherte Fortschreiten der Schüler würde sehr in Frage gestellt sein. Hat sich aber der Lehrer einen planmässigen Lehrgang ausgearbeitet und verfährt er darnach, so hat niemand das Recht, über einen solchen Unterricht die Nase zu rümpfen.

Wie irrig die Vorstellungen selbst mancher berufsmässiger Pädagogen sind über das, was jüngere Schüler interessiert, ist ganz erstaunlich. So fürchtet z. B. Direktor *Seeger* vom Güstrower Realgymnasium, wo das Französische nach Altonaer System in Sexta beginnt „Bemerkungen zu den Schriften der Herren Dr. K. Kühne und M. Walter betr. die Reform des französischen Unterrichts“, Güstrow 1890), der Sextaner möchte doch zu stolz sein, um an Anschauungsbildern Übungen durchzumachen, die er drei Jahre früher in der Vorschule durchgemacht hat. Ganz ähnlich äussert sich *O. Kares* („Beiträge zu einer wissenschaftlichen Begründung des fremdsprachlichen Lehrverfahrens“, Seite 16), wenn er, etwas karikierend, sagt: „Schmackhaft kann dem zehnjährigen Schüler nimmermehr ein Herabsteigen zu der Stufe der Ammenstube oder zu der des Anschauungsunterrichtes sein, den er bereits im Alter von sieben oder acht Jahren in einer Elementarklasse durchgemacht hat.“ Aus seiner persönlichen Erfahrung

heraus kann Verfasser versichern, dass die Quartaner durchaus nicht zu stolz sind, um mit einem Anschauungsbilde zu arbeiten, und anderwärts hat man sogar gefunden, dass nicht einmal die Tertianer ein solches Bild unschmackhaft finden. Es kann nur als eine grosse, auf Voreingenommenheit beruhende Täuschung bezeichnet werden, wenn ein anderer Methodiker (*Knuth,* Zum Betriebe des französischen Unterrichts auf Gymnasien, Progr. Steglitz 1893) in einer Polemik gegen Rossmann-Schmidt sagt: „Die Verfasser vergessen, dass sie es bei dem Anfangsunterricht, der jetzt nach Quarta fällt, nicht mehr mit kleinen Kindern zu thun haben, denen man nicht gut Bänkezählen oder Zeigen von Fenstern oder Tintenfässern zumuten kann.“ Das sind lediglich theoretische Einwände, die den Standpunkt des Quartaners völlig verkennen und vor der praktischen Erfahrung einfach in nichts zerfallen. Seit langen Jahren schon hat Verfasser im Unterricht der Quarta Bänke, Tintenfässer, früher, als die Schulhygienik noch nicht ihren Einfluss geltend machte, auch Mützen französisch zählen lassen, und hat darin immer eine sehr zweckmässige Belebung des Unterrichts gefunden, für die die Schüler nur dankbar waren. Sicher ist ja, dass die Anschauungsmethode eine um so grössere Berechtigung hat, je jünger die Schüler sind, die eine fremde Sprache lernen, je weiter sie von der Stufe der abstrakten Denkfähigkeit entfernt sind.[1]) Gerade das Kind bedarf am meisten einer sinnfälligen Stütze für seine geistigen Operationen, und der Lehrer, der sie ihm versagt, beraubt sich selbst der wertvollsten Hilfe. In solchen höheren Schulen daher, die auf der untersten Klassenstufe mit der lebenden Sprache beginnen anstatt mit der toten, kann man gar keine bessere Methode wählen, als die Anschauungsmethode. Sie ist für das Kindesalter unstreitig noch in höherem Grade naturgemäss als die Lesebuchmethode, und wird sich aus diesem Grunde gewiss mehr und mehr Bahn brechen.

Ähnliche Einwände, wenn auch richtiger formuliert, erhebt der um die Reform der fremdsprachlichen Unterrichtsmethode hochverdiente *H. Klinghardt,* in seiner überaus lesenswerten Schrift: Drei weitere Jahre Erfahrungen mit der imitativen Methode (S. 81 ff.) Er giebt zwar zu, dass sich der Anschauungsunterricht für ganz junge Kinder von 9—11 Jahren vielleicht besser eignen mag, als der Lesebuchunterricht, dass aber für Schüler von etwa 12 und mehr Jahren der letztere grössere Vorzüge aufweisen dürfte. Er meint, dass der Anschauungsuntericht dem sachlichen Denken, der Wissbegier des Schülers zu wenig Nahrung biete und ihn im wesentlichen nur mit rein sprachlichen Übungen beschäftige, welchem Dinge zu Grunde gelegt werden, die dem Schüler bereits wohlbekannt seien. Ausserdem trete bezüglich der Form und Art der Fragen die Gleichmässigkeit stärker hervor als die Mannigfaltigkeit. Er möchte daher, um nicht zu

[1]) So empfiehlt auch Dr. Oppel in dem schon erwähnten Vortrage über Anschauungsbilder im geographischen Unterrichte, auf der Unterstufe, wo es darauf ankomme, das natürliche Bedürfnis des Kindes nach leicht auffassbaren Dingen zu befriedigen, mit dem geographischen Bilde zu beginnen, und dann erst zur Karte überzugehen, die schon eine starke Abstraktion sei.

ermüden, und gleichzeitig auch, um dem wachsenden geistigen Vermögen der Schüler gerecht zu werden, schon im zweiten Jahre einzelne Lesebuchübungen für angezeigt halten und mit Beginn des dritten Jahres den Anschauungsunterricht ganz fallen lassen.

Ein völlig abschliessendes Urteil dieser Kritik gegenüber wagt Verfasser zur Zeit noch nicht zu geben, weil er die Hölzelschen Bilder bis jetzt erst mit einer einzigen Klasse, einer Quarta, durchgearbeitet hat. Ganz unrecht möchte er indessen schon jetzt Klinghardt nicht geben. Wenigstens würde er es für eine Einseitigkeit halten, wenn man auf der untern oder gar auf der obern Stufe ausschliesslich mit Wandbildern arbeiten wollte. Schon oben wurde darauf hingewiesen, dass in der Quarta des Kgl. Gymnasiums zu Leipzig neben den Hölzelschen Bildern ein Lehr- und Lesebuch benutzt wird, und so wird es wohl auch in Zukunft sein. Auch die Lektüre hat ein Recht, berücksichtigt zu werden, namentlich auf der höheren Stufe. Anderes freilich in der Klinghardtschen Ausführung vermag Verfasser nicht zuzugeben. Dass das Verfahren eine grosse Mannigfaltigkeit der Behandlung zulässt, dürfte aus dem oben Gesagten sattsam hervorgehen, und ein Pädagog wie Klinghardt würde sich wohl sehr bald davon überzeugen, wenn er nur einmal einen Versuch machen wollte. Ferner dürfte es geradezu als ein Vorteil anzusehen sein, wenn den ersten Sprechübungen Dinge zu Grunde gelegt werden, die den Schülern bereits wohl bekannt sind. Für den Anfang gerade kann der Stoff der Sprechübungen nicht einfach genug sein. Damit die Sprachbildung recht ungehindert vor sich gehen kann, dürfen sachliche Schwierigkeiten am Anfange gar nicht vorhanden sein. Dann am ehesten wird der Schüler das Gefühl des Unvermögens der fremden Sprache gegenüber, das nur zu leicht lähmend auf ihn wirkt, überwinden können. Warum man aber nicht auf der oberen Stufe die Lektüre von Zeit zu Zeit durch die Behandlung eines geeigneten Anschauungsbildes unterbrechen könnte, ist nicht einzusehen. Zugeben kann man wohl, dass die Hölzelschen Jahreszeitenbilder für die oberen Klassen einer höheren Schule weniger geeignet sind, aber wäre es denn nicht denkbar, dass man andere Anschauungsmittel benutzte oder schaffen liesse, aus deren Behandlung der Schüler nicht nur sprachliche, sondern zugleich auch sachliche Bildung gewinnen könnte? Hier kann man vor allem an etwas denken, was sehr nahe liegt und jedem Lehrer leicht zugänglich ist, die Wandkarte von Frankreich und England. Sie sollte im neusprachlichen Unterrichte viel mehr benutzt werden, als es zur Zeit noch geschieht, und damit würde zugleich in anderer Hinsicht einem wirklichen Bedürfnis entsprochen werden. Denn es ist geradezu erstaunlich, wie gross die Unwissenheit unserer oberen Schüler in der Geographie von Frankreich und England ist, und man darf wohl die Befürchtung aussprechen, das sehr schlimme Ergebnisse zu Tage treten würden, wenn man im neuphilologischen Staatsexamen etwas eingehender über diese Materien prüfen wollte.[1]) Es kann also nur dringend

[1]) Ein sehr angesehener Universitätslehrer, mit dem Verfasser unlängst über diesen Punkt sprach, teilte diese Meinung durchaus.

empfohlen werden, im neusprachlichen Unterricht die Wandkarte von Frankreich und England zum Gegenstande von Sprechübungen zu machen. Ferner könnten Stadtpläne oder Wandbilder von Paris und London[1]) in grossem Kartenformat gute Dienste thun. Aber auch an anderes natürlich lässt sich denken. Man stelle sich z. B. gut ausgeführte Porträtköpfe aus der Geschichte Frankreichs und Englands vor, gross genug, um auch auf die letzten Bankreihen grosser Klassen zu wirken, oder man denke sich ein grösseres Bild, das ein denkwürdiges, geschichtliches Ereignis, oder eine bedeutsame Örtlichkeit in einigermassen künstlerischer Ausführung vorführt, also beispielsweise die Jungfrau von Orleans bei der Krönung Karls VII., die Eröffnung der Reichsstände von 1789, eine Scene aus der Schlacht von Trafalgar, eine interessante Sitzung aus dem Hause der Gemeinen, oder vielleicht die Poetenecke in der Westminsterabtei, liesse sich nicht sehr wohl eine fruchtbare fremdsprachliche Behandlung solcher und ähnlicher Vorlagen mit einer oberen Klasse denken?[2]) Ein gewisser Anfang in dieser Richtung liegt bereits vor in dem Programm: „Die Benutzung kulturgeschichtlicher Bilder im neusprachlichen Unterricht", das *H. Lewin* vom Realprogymnasium in Biebrich a. Rh. 1893 veröffentlicht hat. Lewin empfiehlt die Benutzung kulturgeschichtlicher Bilder, weil er dabei die Klippe der Flachheit am besten vermeiden zu können glaubt, die ihm bei der geringen Sprachfertigkeit der Schüler zu drohen scheint, und so hat er selbst zwei in dem anerkannt vorzüglichen Schulbilderverlag von Wachsmuth zu Leipzig erschienene Bilder probeweise in französischer und englischer Sprache behandelt, im Hinblick auf den Gebrauch in Tertia, und diese Bilder in verkleinertem Massstabe seiner Abhandlung beigegeben: das eine stellt ein bürgerliches Wohnzimmer im 16. Jahrhundert dar, das andere den Marktplatz einer Stadt im 15. Jahrhundert. Bei seiner dialogischen Behandlung hat Lewin den Stoff zugleich in ansprechender Weise durch Vergleiche zwischen sonst und jetzt zu erweitern gesucht. Die sprachliche Bearbeitung verdient entschieden Anerkennung, nur verliert sie sich, ganz ähnlich wie bei Ferd. Schmidt, manchmal allzu sehr in technische Specialitäten, und giebt dabei Worte, die vom Bedürfnisse des Schülers weit abliegen.

Für die erste Unterrichtsstufe jedenfalls erscheint das Klinghardtsche Bedenken, dass der Anschauungsunterricht dem sachlichen Denken, der Wissbegierde des Schülers zu wenig Rechnung trägt, nicht gerechtfertigt zu sein. Man könnte ja allerdings daran denken, schon auf der Unterstufe solche Wandbilder zu benutzen, durch die der Schüler zugleich in die

---

[1]) Nach einer Mitteilung des Herrn Ed. Hölzel hat dieser neuerdings einem der bekanntesten Wiener Künstler, Ludwig Hans Fischer, einem Landschafter ersten Ranges, Auftrag gegeben, zwei grosse Ansichten einzelner, besonders charakteristischer Teile von Paris und London auszuführen. Es steht zu hoffen, dass dieser Künstler etwas Vorzügliches schaffen wird.

[2]) Vergl. *A. Würzner*, Realien und Bilder im englischen Unterrichte, in der Zeitschrift: Die Neueren Sprachen. Aug. 1893.

Kenntnis des fremden Landes und Volkes eingeführt würde, so dass also von vornherein das Studium der fremden Sprache mit dem Studium von Land und Leuten Hand in Hand ginge. In ähnlichem Sinne hat sich Prof. *W. Scheffler* auf dem Karlsruher Neuphilologentage ausgesprochen („Bild und Lektüre", in den Neu. Spr. II. S. 113 ff.). Er meint, dass man auch auf der Unterstufe nicht deutsche Anschauungsbilder benutzen dürfe, sondern solche, die aus Frankreich oder England stammen, die ein Stück französischen oder englischen Landes und Lebens darstellen, und die zugleich in der ganzen Art der künstlerischen Auffassung die Eigenart des fremden Volkes wiederspiegeln. Es ist wohl zuzugeben, dass man mit solchen Wandbildern den mittelbaren Zweck des Sprachunterrichts, die Einführung in Leben und Eigenart des fremden Volkes unterstützen würde, und es ist möglich, dass solche Unterrichtsmittel noch einmal beschafft werden. Zunächst freilich sind sie, so wie sie für den Klassenunterricht gebraucht werden, noch nicht vorhanden, oder doch nicht allgemein zugänglich, und so lange dies der Fall ist, wird man die Hölzelschen Bilder auf der Unter- und Mittelstufe unbedenklich gebrauchen dürfen. Das Prinzip des ganzen Verfahrens prägt sich natürlich auch bei ihrer Benutzung scharf aus. Ohnehin nehmen sie infolge der reichen und zum Teil trefflichen pädagogischen Litteratur, die sich an sie bereits angeschlossen hat, eine gewisse historische Stellung in der neueren Methodik ein, aus der sie so leicht nicht verdrängt werden dürften.

Nach all den vorausgehenden Erwägungen und Erfahrungen wird man wohl sagen können, dass der Verwendung der Anschauungsbilder in der mit fünf französischen Stunden wöchentlich ausgestatteten Gymnasialquarta oder in einer anderen mit ähnlicher Stundenzahl ausgestatteten Anfangsklasse keinerlei Bedenken entgegenstehen. Selbst wenn das Verfahren nur in dieser Klasse angewandt würde, wäre der Gewinn, der in einer für die Sprechfähigkeit erreichten breiten Grundlage besteht, doch sehr beträchtlich. Nach oben zu freilich werden der Anwendung der Methode durch das bedauerlich knappe Zeitmass, das dem Französischen an den meisten deutschen Gymnasien zur Verfügung steht, ziemlich enge Schranken gesetzt, und so lange der im Grossherzogtum Hessen seit 1893 verwirklichste Fortschritt noch nicht allgemein angenommen ist, demzufolge das Französische am Gymnasium von Untertertia bis Oberprima über drei Stunden wöchentlich verfügt, wird die Methode zu einer vollen Entfaltung nicht gelangen können.[1]) Günstiger ist das Verhältnis noch für die Gym-

[1]) Bei der Debatte über den Vortrag in Chemnitz wurde dem Wunsche nach einer Vermehrung der französischen Stunden am Gymnasium um je eine Stunde in den Klassen IIIa—Ia sehr lebhaft Ausdruck gegeben, und dabei besonders darauf hingewiesen, dass, soweit die beiden Primen in Betracht kommen, die Bestimmung der neuen Lehrordnung für die sächsischen Gymnasien, wonach das Latein mit 7—8, das Griechische mit 6—7 Stunden angesetzt ist, eine Möglichkeit bietet, für das Französische eine Stunde mehr zu gewinnen. Es hätte auch darauf hingewiesen werden können, dass die Gymnasien Österreichs für das Latein mit einer erheblich geringeren Stunden-

nasialuntertertia mit ihren drei Stunden Französisch: hier dürfte die volle sprachliche Durcharbeitung wenigstens zweier Wandbilder möglich sein. Was aber andere Schularten betrifft, die den neueren Sprachen einen breiteren Raum zuweisen, so sind sie in der glücklichen Lage, das Verfahren in reichlichstem Masse anwenden zu können. Namentlich kann man es solchen Schulen, die auf praktische Berufskreise vorbereiten, nicht angelegentlich genug empfehlen.

Die obigen Ausführungen würden unvollständig sein, wenn nicht zum Schluss noch auf zwei wichtige Punkte hingewiesen würde. Dass die Anwendung der hier in Rede stehenden Methode nicht minder wie die der Lesebuchmethode an das Können, an die Leistungsfähigkeit des Lehrers erhöhte Anforderungen stellt, darüber kann unter Fachleuten wohl nur eine Stimme sein. Selbstverständlich ist ja, dass der Lehrer sich sehr sorgfältig auf die Stunde vorbereitet, aber er muss auch in der Stunde ganz gehörig ins Zeug gehen, er muss eine weit grössere Beweglichkeit und Schlagfertigkeit entfalten, als bei einer grammatischen Stunde alten Stiles, er muss die Sprache in weit höherem Grade praktisch beherrschen. Und kaum einer besonderen Hervorhebung bedarf es, dass die Korrektur freier Ausarbeitungen, von denen jede ihr eigenes Gepräge hat, viel aufhältlicher ist, als die Korrektur einfacher Übersetzungen. Sie ist natürlich interessanter, kostet aber auch viel mehr Zeit und setzt beim Lehrer jedenfalls ein höheres Mass praktischer Sprachkenntnis voraus, als die Korrektur eines Thème. Die allgemeine und erfolgreiche Durchführung der Reform des neusprachlichen Unterrichts ist daher ganz undenkbar ohne die Erfüllung gewisser Voraussetzungen, die nicht von den Lehrern selbst abhängen.

Einmal muss den neusprachlichen Lehrern und denen, die es werden wollen, durch öffentliche Veranstaltungen die Möglichkeit geboten werden, sich eine wirklich praktische Kenntnis der Sprache auzueignen, und die Kenntnis, die sie sich angeeignet haben, festzuhalten. So wie dem Mediziner, dem Juristen, dem Naturwissenschafter durch staatliche Veranstaltungen die Mittel geschafft werden, sich praktisch für ihren Beruf auszubilden, so sollte dies auch für die Neuphilologen der Fall sein. Es ist aber eine beklagenswerte Thatsache, dass die Neuphilologie in Deutschland bisher in dieser Hinsicht sehr hintan hat stehen müssen, trotz der schon oft lebhaft den beteiligten Kreisen laut gewordenen Wünsche.[1]) Erst kürzlich ist

---

zahl auskommen, als die Sachsens oder Preussens, ohne dass deshalb für die humanistischen Studien in diesem Lande ein tieferer Stand nachgewiesen werden könnte als in Deutschland.

[1]) Wie wenig die Notwendigkeit des Auslandsaufenthalts für Neuphilologen von manchen Schulverwaltungen zur Zeit noch gewürdigt wird, möge folgender i. J. 1894 passierter Fall beleuchten, der dem Verfasser gelegentlich erzählt wurde: Ein an einem sehr stark besuchten städtischen Gymnasium angestellter Neuphilologe, der *auf eigene Kosten* ins Ausland zu gehen wünschte und zum Zwecke der Teilnahme an dem Ferienkurse der Universität Genf um Urlaub von nur acht Tagen vor und acht Tagen nach den grossen Ferien gebeten hatte, fand mit seinem Urlaubsgesuch zunächst sehr wenig Entgegenkommen bei der Schulbehörde. Schliesslich bewilligte

wieder die öffentliche Aufmerksamkeit darauf gelenkt worden, dass der grosse preussische Staat durch Gründung von sechs neuphilologischen Reisestipendien von je 1000 Mk. genug gethan zu haben glaubt für die Bedürfnisse seiner höheren Schulen und seiner neuphilologischen Lehrer. Angesichts dieses Verhältnisses dürfen die Beteiligten nicht müde werden, immer von neuem darauf hinzuweisen, dass es ein unlösbarer Widerspruch ist, wenn der Staat zwar einerseits von seinen neuphilologischen Lehrern praktische Beherschung der Sprache verlangt, anderseits aber ihnen nur in sehr unzulänglichem Masse die Möglichkeit bietet, sich eine solche zu erwerben, und dass es daher wohl erklärlich ist, wenn der neusprachliche Unterricht noch nicht überall auf der Höhe der theoretischen Erkenntnis steht, die man zur Zeit erreicht hat.

Nicht minder wichtig ist aber noch ein anderer Punkt. Die gesetzliche Höchstzahl der wöchentlichen Unterrichtsstunden, zu der ein Lehrer hier in Sachsen wie in Preussen herangezogen werden kann, ist 24. In Sachsen, das wird von allen Lehrern dankbar empfunden, wird die gesetzliche Bestimmung vom Kgl. Kultusministerium mit rühmenswerter Liberalität gehandhabt. Ein Bericht der Finanzdeputation A der 2. Kammer vom 6. März 1890 berechnete die thatsächlich von den sächsischen Gymnasiallehrern erteilten Stunden auf 20,3 wöchentlich im Durchschnitt, und zur Zeit dürfte der Durchschnitt noch etwas niedriger stehen. Weniger liberal als in Sachsen denkt man über den Punkt der Handhabung der Maximalziffer in dem grossen Nachbarstaat, dessen Haltung in Deutschland vor allem schwer wiegt, und der preussische Kultusminister von Bosse hat erst am 25. Februar d. J. im Abgeordnetenhause erklärt, dass die Klagen über die Zahl der Pflichtstunden „absolut unberechtigt“ seien. Sicher ist, dass die Lehrerwelt selbst hierüber ganz anders denkt als Aussenstehende. Sie kann nur lebhaft wünschen, dass die gesetzliche Maximalziffer, die mit 24 Stunden unverhältnismässig hoch normiert ist, eine angemessene Herabsetzung erfährt. Man muss selbst Lehrer sein, um zu wissen, welche Kraft ein ordentlich erteilter Unterricht absorbiert, wie viel Zeit die Vorbereitung und die wissenschaftliche und pädagogische Weiterbildung erfordert. Gerade die neuere Pädagogik, die eine möglichst intensive Ausnutzung der Unterrichtsstunde selbst verlangt, legt dem Lehrer einen weit höheren Kraft-

---

ihm der Schulleiter, auf Grund des ihm zustehenden Rechtes, fünf Tage Urlaub, um ihm die Anwesenheit in Genf zu Beginn des Kursus zu ermöglichen, aber dafür wurde diesem von der Schulbehörde bedeutet, dass ein dringlicher Fall nicht vorgelegen hätte, und dass daher das Urlaubsgesuch abzuschlagen gewesen wäre! Und dabei hatte der betr. Lehrer von den auf die fünf Tage fallenden 17 Stunden mit einem förmlichen Heroismus zwölf Stunden neben seinem planmässigen Unterricht vorausgegeben, so dass es sich um einen Verlust von insgesamt fünf Stunden handelte, worunter noch ein paar fakultative! Nach solchen Erfahrungen wird man sich nicht wundern, wenn dem betr. Herrn die Lust vergangen sein sollte, zum Zwecke der Weiterbildung in seinem Berufe ein erneutes Urlaubsgesuch einzureichen. Der Fall ist namentlich deshalb hier mitgeteilt, weil er nicht in einem beliebigen kleinen Provinzialstädtchen passiert ist, sondern in einer der ersten Städte des deutschen Reiches.

aufwand auf, als es früher der Fall war. Mit Recht sagt ein französischer Pädagog, der selbst aus dem Gymnasiallehrerstande hervorgegangen ist, Prof. Marion[1]) an der Sorbonne: „Si l'on veut que l'enseignement soit vif, les méthodes éducatives, l'action morale pénétrante, ce serait assez pour tous les professeurs de *quinze heures par semaine au maximum*“.[2]) Eine Änderung in dieser Richtung bei uns herbeizuführen, ist noch eine Aufgabe der Zukunft. Hoffen wir, dass namentlich die neuphilologische Lehrerschaft Deutschlands durch intensive Arbeit im Dienste der neuen Aufgaben, vor denen sie jetzt steht, recht bald das Bedürfnis nach einer Herabsetzung der Pflichtstundenzahl allgemein empfindet und zum Ausdrucke bringt.

---

[1]) L'Education dans l'Université, S. 221.

[2]) Es ist in Deutschland noch wenig bekannt, dass der Gymnasiallehrerstand Frankreichs in Bezug auf das Stundenmaximum weit günstiger gestellt ist als es bei uns der Fall ist. Nur für die auf der Elementarstufe der höheren Schulen unterrichtenden Lehrer (7e et 8e classes) ist 20 die Höchstzahl, alle anderen Lehrer haben eine geringere Pflichtstundenzahl, und zwar stuft sich das Verhältnis ab nach den Fächern: die Alt- und Neuphilologen in den Mittelklassen haben 16, der zweite Mathematiker, der Naturwissenschafter, der zweite Physiker 15, der erste Physiker, der erste Mathematiker, der Historiker, der Klassenlehrer der Oberprima und der der Unterprima 14, der Vertreter der „mathématiques spéciales“ sogar nur zwölf Stunden wöchentlich. Ja die Gymnasiallehrer von Paris sowie des umliegenden Seine- und Oise-Departements haben sogar noch ein etwas geringeres Maximum, weil die Klassen dort stärker sind und eine grössere Anstrengung von seiten des Lehrers verlangen, als die in der Provinz. Um billig zu urteilen, muss man allerdings berücksichtigen, dass das Pausensystem bei uns ein anderes ist als in Frankreich. Dort schieben sich etwa nur 2—3 Minuten Pause zwischen je zwei Stunden, bei uns, wenigstens in Sachsen, je 10 Minuten. Die thatsächliche Unterrichtszeit, die ein Gymnasiallehrer Frankreichs zu leisten hat, stellt sich also in Wirklichkeit etwas höher, als es nach der Pflichtstundenzahl scheinen könnte. Aber auch mit Berücksichtigung dieses Umstandes ist der deutsche Gymnasiallehrer doch erheblich stärker belastet als sein Kollege in Frankreich.

Druck von Hesse & Becker in Leipzig.

Educ 2265.15.5
Die anschauung im neusprachlichen u
Widener Library 005713715
3 2044 079 734 844